

MASTEROPPGAVE

Emnekode:
PE323L

Navn på kandidat:
Karen Egeland

Hvordan forebygge sosial vansker hos barn som har spesifikke språkvansker. En fenomenologisk-hermeneutisk studie.

Dato: 18.05.16

Totalt antall sider: 85

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt og utfordrende. Jeg vil gjerne takke noen av de som har hjulpet og støttet meg i denne perioden.

Takk til veileder Anne Marit Valle for din faglige betraktninger og innspill.

Tusen takk til barnehagelærerne og logopedene som var positive til prosjektet og bidro med sine tanker og erfaringer.

Takk til Ellen som har tilrettelagt for å kombinere studier med jobb, og til resten av den flotte gjengen på Hetland. Takk til foreldre og svigerforeldre som har vært barnevakt i travle perioder disse to årene, uten dere hadde det ikke gått. Jeg vil også takke venner som har stilt til prøveintervju og ellers fine avbrekk fra skrivingen. Spesiell takk til Annveig som også har hjulpet med korrekturlesing og kommentarer.

Til slutt vil jeg takke Oddleif og Vegard for tålmodighet og kjærlig støtte i denne perioden. Nå skal vi ha en fin sommerferie!

Stavanger, mai 2016

Karen Egeland

Sammendrag

Barn med spesifikke språkvansker (SSV) ser ut til å ha økt risiko for å utvikle sosiale vansker, og vanskene ser ut til å øke med alderen. Det er uklart om sosiale vansker er en konsekvens av språkvanskene, eller er en del av vanskebildet (Conti-Ramsden og Botting, 2004). Observasjon av førskolebarn med SSV har vist at de ble oftere ignorert av andre barn, i tillegg ga de også mindre respons når noen henvendte seg til dem (Rice, 1993, Guralnick et al., 1996, McCabe og Marshall, 2006). De ble i mindre grad inkludert i lek (Guralnick et al., 1996). Voksne oppfattet dem i større grad som mindre intelligente, sosialt umodne og fra hjem med lavere sosio-økonomisk status (Rice, 1993). I oppgaven blir sosiale tilleggsvansker sett i sammenheng med sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og sosial kommunikasjon, samt økt forekomst av atferdsvansker og emosjonelle vansker. Fokuset er hvordan man kan jobbe forebyggende i barnehagen, med utgangspunkt i kartlegging, relasjoner til personalet og andre barn, samt samarbeid med pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Forebyggende tiltak kan være rettet mot å *beskytte* barnet, eller å styrke barnets kompetanse til å *beskytte seg selv*, mot forhold som kan forårsake, opprettholde eller forsterke utvikling av problemer (Befring, 2012b).

Problemstillingen er: *Hvilke erfaringer og meninger har logopeder og barnehagelærere knyttet til hvordan man kan forebygge sosiale vansker hos barn med spesifikke språkvansker?*

Målet med undersøkelsen er å få frem erfaringer og refleksjoner som kan være relevant for min egen utvikling, og for andre som jobber med barn med SSV. I tillegg kan det å løfte frem utfordringer og hindringer kanskje stimulere til faglig diskusjon og utvikling. Studien har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming og er basert på kvalitative intervju med tre barnehagelærere og tre logopeder. Denne tilnærmingen er hensiktsmessig for å gå i dybden på temaet, og for å undersøke forebygging fra barnehagelærere og logopeder sitt perspektiv.

På institusjonsnivå legger informantene vekt på personalets kompetanse, erfaring og evne til å se barnets behov. Dette ses i sammenheng med ledelse, faglig drøfting og veiledning. Forslag til tiltak rettet mot barnegruppa handler om å skape et inkluderende miljø, og å fremme positiv interesse for barnet med SSV. De er positive til å bruke mindre grupper og å legge til rette for at barna har felles referanserammer i leken. Forebygging på individnivå tar sikte på å styrke barnets språklige og sosiale ferdigheter, i tillegg til positive holdninger. Informantene

vil legge til rette for flere samspillserfaringer, og styrke barnets trygghet og selvfølelse. Personalet sin kompenserende funksjon blir vektlagt.

Summary

Children with specific language impairment (SLI) seem to be at risk of having difficulties with social interaction, and the difficulties seem to increase with age. It is unclear whether social interaction difficulties are a consequence of the language disorder, or rather a part of the language problem itself (Conti-Ramsden and Botting 2004). Observation of preschool children with SLI has shown that they are more often ignored by other children, and when addressed their response was more limited (Rice, 1993, Guralnick et al., 1996, McCabe and Marshall, 2006). They were to a lesser extent included in child's play (Guralnick et al., 1996). Adults more often deemed them less intelligent, socially immature and believed them to come from homes with lower socio-economic status (Rice, 1993). The thesis sees additional social interaction difficulties in context with social competence, social skills and social communication, along with increased prevalence of behavioral difficulties and emotional difficulties. The attention is directed towards how to work prophylactically in preschool/kindergarten, considering investigation, connections to the staff and other children and cooperation with the office of Educational and Psychological Service. Prophylactic measures may be aimed at *protecting* the child, or enable it to *self-protection* against circumstances that can cause, maintain, or increase the development of problems (Befring, 2012b).

The research topic is: *Which experiences and opinions do the speech-language pathologists and preschool teachers have regarding how to prevent social interaction difficulties in children with specific language impairment?* The goal of the survey is to discover experiences and reflections that might be relevant for my own development, and for others working with children with SLI. Additionally, highlighting challenges and obstacles might stimulate professional debate and development. The study has a phenomenologically-hermeneutical approach and is based on qualitative interviews with three preschool teachers and three speech-language pathologists. This approach is suitable for in-depth research on the topic, and for investigating preventive work from a preschool teacher and speech-language therapist perspective.

At an institutional level the informers stress the staffs competence, experience and ability to see the child's needs. This is related to leadership, professional discussion and guidance. Proposals for actions directed at the children concerns creating an including environment and promoting a positive interest for the child with SLI. They encourage using smaller groups and making common frames of reference in child's play. Prophylaxis on an individual level deals with strengthening the child's linguistic and social skills, as well as positive attitudes. The informers will arrange for more interaction experiences, and strengthen the child's emotional safety and self-esteem. The staff's compensating function is emphasized.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Summary	III
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og avgrensninger	2
1.3 Formål	4
1.5 Oppgavens oppbygning	4
2 Teori	5
2.1 Spesifikke språkvansker	5
2.1.1 Identifisering av SSV	5
2.1.2 Undergrupper	7
2.1.3 SSV som en prosesseringsvanske	8
2.2 Samtidige vansker	10
2.2.1 Språkvansker og sosial kommunikasjon	10
2.2.2 Emosjonelle vansker og atferdsvansker	11
2.2.3 Sosiale ferdigheter	12
2.2.3 Sosial kompetanse	13
2.2.4 Tre teoretiske forklaringsmodeller	14
2.3 Forebygging i barnehagen	15
2.3.1 Kvalitet	15
2.3.1 Observasjon og kartlegging	16
2.3.2 Relasjonen mellom barnet og pedagogen	17
2.3.3 Samspillet mellom barnet og andre barn i barnegruppa	19
2.4.9 Barnehagens samarbeid med PPT	21
3. Metode	21
3.1 Vitenskapelig tilnærming	21
3.1.1 Fenomenologi	22
3.1.2 Hermeneutikk	22
3.2 Kvalitativt forskningsintervju	24
3.2.1 Semistrukturert intervju	25
3.3.2 Utvalg	25
3.2.3 Intervjuguide	26
3.3 Gjennomføring av intervjuene	27
3.4 Bearbeiding av data	29
3.4.1 Transkripsjon	29
3.4.2 Analyse	30
3.5 Drøfting av datamaterialet	31
3.6 Studiens kvalitet	32
3.6.1 Refleksiv objektivitet	32
3.6.2 Validitet	32
3.6.3 Reliabilitet	33
3.6.4 Generaliserbarhet	34
3.6.5 Ethiske betraktninger	34
4 Resultat	35
4.1 Presentasjon av utvalget	35
4.2. Vanskeområde	36
4.1.1 Individuelle forutsetninger	36
4.1.2 Samspill med personal og andre barn	37

<i>4.2. Oppdage / kartlegge</i>	39
4.2.1 Barnehagelærernes kartlegging	39
4.2.2 Logopeders kartlegging	39
<i>4.3. Rammefaktorer</i>	40
4.3.1 Strukturell kvalitet	40
4.3.2 Prosessuell kvalitet (pedagogisk innhold og samspill)	42
4.3.4 Logopedenes kompetanseutvikling og arbeidsforhold	42
<i>4.4 Samarbeid</i>	43
<i>4.5 Tiltak og tilpasning</i>	45
4.5.1 Kontekstrettede tiltak	45
4.5.2 Individrettede tilpasninger og tiltak	46
5 Drøfting av funn	48
<i>5.1 Forebygging på institusjonsnivå</i>	48
5.1.1 Personalets oppfatning av barnet	50
5.1.2 Forebygging rettet mot personalet	51
5.1.3 Barnegruppa	56
<i>5.2 Forebygging på individnivå</i>	57
5.2.1 Fremme læring	58
5.2.2 Fremme positive holdninger	61
6 Avslutning	63
Litteraturliste	66
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter	LXXV
Vedlegg 2: intervjuguide	LXXVIII

1. Innledning

Undersøkelser tyder på at cirka 7,5 % av alle barn har spesifikke språkvansker (Hollund-Møllerhaug, 2010, Tomblin et al., 1997). Spesifikke språkvansker kan beskrives som en kognitiv funksjonssvikt. Det at vanskene er spesifikke vil si at språket er barnets hovedproblem, samtidig som det ikke er en kjent forklaring på hvorfor vanskene oppstår (Bele et al., 2008, s. 12). Det ser i tillegg ut til at disse barna har økt risiko for å utvikle sosiale vansker (Løge, 2011, s. 56). Språkvansker kan blant annet påvirke sosiale relasjoner, begrense deltakelse og gjør det vanskeligere å forstå sosiale regler for hvordan man oppfører seg (Platou, 2002, s. 189). 97 % av alle barn i Norge går i barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2011). Befring omtaler barnehagene som en av samfunnets ”lytteposter” (2012a, s. 29). Det er nødvendig at barnehagene driver med systematisk og dynamisk kartlegging for å oppdage barna som ikke trives, eller som trenger ekstra tilrettelegging. Barnehagen er viktig i forebyggende arbeid på grunn av muligheten man har til å nå barnet i tidlig utvikling. De ansatte bør kjenne til ulike forebyggende tiltak tilpasset ulike behov. Spesielt gir samværet med andre barn mulighet for trening og utvikling av sosiale og språklige ferdigheter (Buli-Holmberg, 2012, s. 72-77).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Spesifikke språkvansker var nytt for meg da jeg begynte på logopedistudiet, og det var et tema som fenget meg med en gang. Som tegnspråktolk i videregående skole har jeg gjort meg noen erfaringer knyttet til utfordringer i kommunikasjon. Spesielt har jeg vært opptatt av de sosiale konsekvensene, og hvordan vansker med språket kan være en hindring fra å bli inkludert i fellesskapet. Spesifikke språkvanskene er ikke relatert til hørselshemming, men jeg tror gjenkjennelse har vært en viktig faktor for mitt engasjement i temaet. Som student i praksis møtte jeg en fortvilet mor. Barnet hennes var i førskolealder, hadde språkvansker og deltok lite i lek med jevnaldrende. Moren sa at det var ikke det faglige som bekymret henne, men det sosiale. Minnet om denne moren ble med meg videre, hva var det egentlig barnet hennes hadde behov for? Som fagperson blir en av mine viktigste oppgaver å møte barn og foreldre med kunnskap. Blant annet kunnskap til å se barnets vansker og vite hvilken støtte og tilrettelegging som kan positivt virke.

Barnehageloven (2005) fastslår at barnehagen skal ha en helsebringende, forebyggende funksjon og utjevne sosiale forskjeller. Den skal bidra til barns trivsel, være et sted for vennskap og tilby et sosialt og kulturelt fellesskap. Opplæringsloven (1998) § 5-7 omhandler spesialpedagogisk hjelp for barn under skolealder. Barn med behov for slik hjelp har rett på det. Hjelpen kan gis av den pedagogisk-psykologiske tjenesten eller av andre sakkyndige instanser. I stortingsmelding 16, *...og ingen sto igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2006b), er tidlig innsats et nøkkelbegrep som skal forstås både som tidlig i livet og tidlig etter at problemet har oppstått eller blitt kjent. Argumentene handler både om effekt og ressursbruk. Gode språkevner i førskolealder fremheves som grunnleggende for sosial utvikling, for lese- og skriveutviklingen og senere faglig læring. Behovet for tidlig identifisering vektlegges, og det vises til materiell for språkkartlegging i barnehagene.

I 2013 overleverte Foreldreforeningen for barn med språkvansker rapporten *Omsorgssvikten ingen snakker om* til daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen (Ergo, 2013b). Lederen for foreldreforeningen, Guro Bergseth, mente at historiene viste eksempler på fraskrivning av ansvar og omsorgssvikt. Konsekvensene er at barna blir stemplet som tapere, både faglig og sosialt. Hun etterlyst en tiltakspakke der barnehager og skoler skulle få informasjon om spesifikke språkvansker, og hvordan man kan tilrettelegge for læring. Tidlig og god hjelp kunne utgjort forskjellen på et verdig liv eller ikke. Kunnskapsdepartementet svarte at det nødvendige materiellet allerede finnes. Bergseth mente da at dette i stor grad blir neglisjert (Ergo, 2013a). I 2014 ble bekymringen til foreldre til barn med spesifikke språkvansker tatt opp igjen da Iselin Nybø (V) rettet et skriftlig spørsmål til kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. Hun etterspurte tiltak for å sikre at barn med spesifikke språkvansker blir møtt med nok kompetanse i barnehage og skole, og som sikrer at de får god hjelp. Spørsmålet ble stilt etter henvendelse fra foreldrene som opplever at barnehage og skole ikke fanger opp tegnene på SSV, og at barna deres ikke får nødvendig hjelp og oppfølging (Nybø, 2014).

1.2 Problemstilling og avgrensninger

Temaet i undersøkelsen er sammenhengen mellom spesifikke språkvansker og sosiale vansker. Problemstillingen er formulert ut i fra et ønske om å vite mer om hvordan man kan forebygge sosial vansker som en tilleggsvanske hos barn med språkvanskene. Den er som følger:

Hvilke erfaringer og meninger har logopeder og barnehagelærere knyttet til hvordan man kan forebygge sosiale vansker hos barn med spesifikke språkvansker?

Problemstillingen vil bli belyst gjennom kvalitative forskningsintervju med logopeder og barnehagelærere. Med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming vil jeg forsøke å få frem kunnskap om deres erfaringer og meninger om hvordan man kan forebygge sosiale vansker hos denne heterogene gruppen. I tillegg vil jeg legge vekt på min forforståelses innvirkning på undersøkelsen, samt følge hermeneutiske prinsipp for hvordan jeg fortolker dataene. Jeg vil ta utgangspunkt i at forebygging i barnehagen kan utføres på flere nivå, og undersøke hva som blir gjort. Videre vil kartlegging, kompetanseutvikling og tverrfaglig samarbeid være viktige underpunkter.

I denne oppgaven forstås spesifikke språkvansker som at vansker med språket er hovedproblemet, og det er ingen åpenbar årsak som kan forklare hvorfor vanskene oppstår. Ekspressive vansker kan være knyttet til fonologi, grammatikk og forsinket tilegnelse av ord. Reseptive vansker viser til ulike typer forståelsesvansker. Barnet kan ha vansker på noen eller alle områdene, og vanskene omfatter mer enn uttalen (Ottem og Lian, 2008, s. 31-32). Sosiale vansker forstås som problemer i samspill med andre barn og voksne i barnehagen, og ses i sammenheng med barnets individuelle forutsetninger og hvordan andre møter og responderer på barnet. Å forebygge kan i følge Befring (2012a, s. 22-33) referere til å forhindre uønskede hendelser. I tillegg handler det om å vedlikeholde og videreutvikle det som er positivt. I forebyggende arbeid fokuserer man på å gi rom til den enkeltes utviklingspotensial i tillegg til å styrke og kvalitetssikre oppvekst- og læringsvilkår.

Hovedfokuset vil være på sosial atferd, det er vanskelig å skille atferd fra emosjoner, men emosjonelle vansker vil likevel være et mindre tema i denne fremstillingen. Jeg avgrenser også temaet til forebygging med barnehagen som ramme. Det innebærer at det er voksne som møter barnet gjennom sin yrkesutøvelse som kommer i forgrunnen, ikke foreldre, selv om de åpenbart også er sentrale i barnets språklige og sosiale utvikling. Basert på inklusjonskriteriene vil det bli lagt mest vekt på barn i 3-6 årsalder.

1.3 Formål

Jeg ønsker å få mer kunnskap om temaet som jeg opplever som viktig og interessant. Spesielt ønsker jeg å vite mer om hvordan man kan arbeide innen barnehagen, som vil være en aktuell arena for meg dersom jeg skal jobbe med barn med språkvansker. Hensikten fra et personlig ståsted er å få tak i de gode eksemplene som kan tilpasses og overføres til egen praksis. Målet med studien er å få frem kunnskap om hvilke erfaringer og meninger disse yrkesgruppene har om forebygging av sosiale vansker hos barn med språkvansker. Resultatet kan være relevant for andre som kan kjenne seg igjen i beskrivelsene og opplever overføringsverdi til egen situasjon.

Postholm (2010, s. 137) refererer til Dukes (1984) som sier at det viktigste kriteriet for en fenomenologisk studie, er at beskrivelsen av erfaringene skal kunne overføres til andre situasjoner enn der de er undersøkt. Dette ser jeg i sammenheng med det hun skriver om at forskningsteksten skal fungere som et redskap til refleksjon (Postholm, 2010, s. 37). Kanskje kan min tekst også bidra til at andre som jobber innen fagfeltet kan kjenne seg igjen og reflektere over sin praksis, noe som kan føre til faglig diskusjon og utvikling. Slik kan kanskje mitt prosjekt bidra til økt oppmerksomhet rundt hvordan man kan bedre situasjonen for dem som blir berørt av spesifikke språkvansker, og hvordan barna kan få bedre hjelp. Til slutt er forskning på sammenhengen mellom språkvansker og sosiale vansker et relativt nytt felt, spesielt har det vært lite fokus på barn i førskolealder (Løge, 2011, s.56-58). Videre er det veldig lite forskning på hvordan barnehagelærere og logopeder tenker i møte med disse barna. Slik håper jeg at undersøkelsen også kan sees som et bidrag til et tema det er forsket lite på fra før.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av seks hovedkapitler. I kapittel 1 presenteres temaet for oppgaven, videre blir studiens formål beskrevet og problemstillingen introduseres og avgrenset. I kapittel 2 refereres relevant teori og forskning knyttet til spesifikke språkvansker og sosial vansker hos barn med SSV. Videre blir det referert teori om forebygging i barnehagen. Kapittel 3 beskriver vitenskapelig tilnærming og metode. Resultatet av undersøkelsen blir presentert i kapittel 4. Kapittel 5 er oppgavens drøftingsdel. Her blir funn fra undersøkelsen relatert til teori. Kapittel 6 rundes oppgaven av med oppsummering og avsluttende kommentarer.

2 Teori

2.1 Spesifikke språkvansker

Det er stor variasjon når barn begynner å snakke. Dale et al. (2003) fant at over halvparten av barna som var forsinket i sin språkutvikling når de var 2 år, tok igjen sine jevnaldrende innen de ble 5. De befant seg dermed innenfor det som regnes som normal variasjon. Andre barn har vansker som vedvarer også etter normal alder for språktilegnelse. Ved spesifikke språkvansker, SSV, er barnets språkutvikling forsinket uten noen åpenbar årsak (Bishop, 1997, s. 20). Artikkelen *Spesifikke språkvansker – en begrepsavklaring* (Rygvoid og Klem, 2016, s. 20) er skrevet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Her har forfatterne valgt å vise til American Speech-Language-Hearing Associations (1993) mer generelle definisjon av språkvansker. Her defineres språkvansker som vansker med språkforståelse og/eller å uttrykke seg språklig. Dette inkluderer problemer med språkets formside (fonologi, morfologi og syntaks), innholdsside (semantikk), og/eller bruk (pragmatikk). Vansker kan forekomme i hvilken som helst kombinasjon. Leonard (2014, s. 41-47) viser til at barn med SSV tilegner seg ulike aspekt ved språket med varierende avvik fra barn med typisk språkutvikling. I tillegg ser man at de gjør språklige feil som også forekommer blant normalspråklige barn, men med høyere hyppighet. I litteraturen er det svært få beskrivelser av avvikende feil, det vil si feil man ikke finner blant barn med vanlig språkutvikling.

2.1.1 Identifisering av SSV

Spesifikke språkvansker er en kompleks multifaktoriell vanske som er forårsaket av en kombinasjon med flere genetiske og miljømessige risikofaktorer (Bishop, 2009). Selv om SSV påvirkes av gener, kan det likevel ikke diagnostiseres ved hjelp av genetisk testing. På samme måte har man også funnet funksjonelle og strukturelle avvik i hjernen, men disse er ikke konsistente, og man kan foreløpig ikke diagnostisere SSV ved hjelp av hjerneskaning. (Bishop, 2014). Siden 1980-tallet har spesifikke språkvansker oftest blitt definert ut i fra etablerte inklusjons- og eksklusjonskriterier. Slik har man klart å skille SSV fra andre kliniske kategorier som autisme, hørselshemning og mental retardasjon. Likevel var de flere av kriteriene som manglet empirisk begrunnelse og som senere ble utfordret med tanke på hvor korrekte de var. I 1998 ble det arrangert en workshop i regi av the National Institute of Health, med en påfølgende rapport av Tager-Flusberg og Cooper i 1999. Målet med

samlingen var en tydelig definisjon av SSV, og flere av kriteriene ble justert (Leonard, 2014, s. 14). Gjennomgangen her bygger i hovedsak på Leonards presentasjon av dette arbeidet.

Inklusjonskriteriet viser til spørsmålet om de observerte språklige begrensningene virkelig utgjør en språkvanske. Standardiserte tester bør sees i kombinasjon med andre funn som peker i samme retning. Det kan handle om fagfolk sin vurdering, andres (for eksempel foreldre eller læreres) uttrykk for bekymring, evaluering av testens diagnostiske nøyaktighet og tolking av barnets språklige profil. Språklig profil referer blant annet til to svakheter som utpeker seg, i alle fall på engelsk og nærliggende språk. Barna har ofte vansker med *morfosyntaks*, noe som gir utslag i inkonsekvent bruk av samsvarsbøyning og verbendelser som markerer tempus, vansker med å ettersi setninger nøyaktig, og problemer med å forstå kompleks syntaks. Den andre svakheten handler om vansker med å repetere *nonord*. Dette er to mål som har vist god sensitivitet, spesifisitet og prediktiv validitet, noe som tyder på god diagnostiserende nøyaktighet. Barn med språklydvansker inkluderes ikke med mindre de også har vansker innen andre språkområder (Leonard, 2014, s. 15-19).

Barnets språkvansker skal ikke skyldes hørselshemning, noe som må utelukkes før en eventuell diagnose. Flere nevrologiske skader kan føre til språkvansker, og vil derfor fungere som eksklusjonskriterier. Barn med strukturelle avvik i taleapparatet eller munnmotoriske problemer blir også ekskludert. Videre skal barnets nonverbale intelligens være i normalområdet, men grenseverdiene som blir brukt varierer (Leonard, 2014, s. 21-22). Den europeiske diagnosemanualen ICD-10 definerer både ekspressiv og impressiv språkforstyrrelse som at barnet språklige evner ligger betydelig under det nivået man forventer basert på mental alder (Helsedirektoratet, 2016). Foreløpig finnes det ingen klare bevis på at barn som har språkvansker, men ulik grad av diskrepans mellom resultat på språktester og nonverbale tester, er forskjellige på noen avgjørende måte (Leonard, 2014, s. 20). Lavere IQ har liten betydning for hvor mottakelige de er for behandling (Bishop, 1997, s. 27). Kravet om diskrepans bygger på antakelsen om at nedsatt global kognitiv funksjon fører til språkvansker. Selv om verbale og non-verbale vansker ofte forekommer samtidig er det ikke slik at svake non-verbal ferdigheter begrenser språkutviklingen. Når de opptrer sammen bør det helles fortolkes som samvariasjon, enn en kausal sammenheng (Bishop, 2014). Tomblin (2008, s. 93-112) argumenterer for at det er sosialt verdsatte resultater som rettferdiggjør kliniske tjenester, dermed kan kunnskap om dette brukes til å teste validiteten av diagnosekriteriene man bruker. Han referer til sin egen studie (Tomblin et al., 1997) der

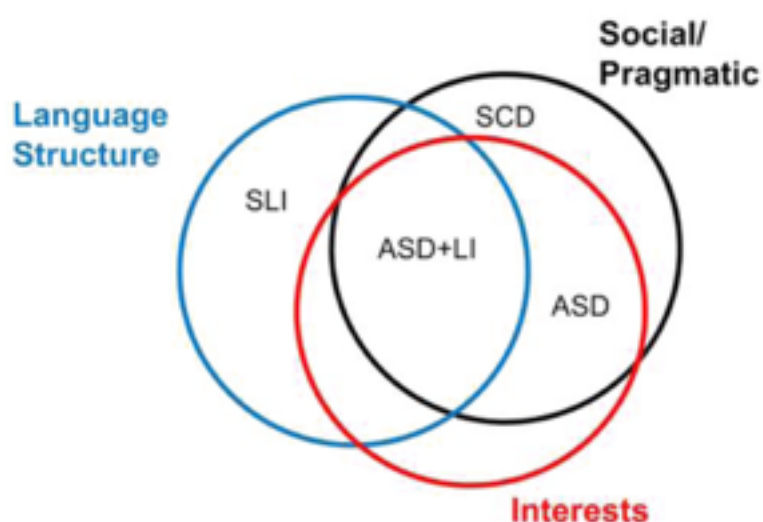
man sammenliknet ungdommer med språkvansker delt i to grupper etter høyere og lavere IQ. I tråd med annen forskning fant man at ungdommene hadde lavere kompetanse på de undersøkte områdene: skolefaglig, oppførsel og sosialt, i tillegg til mindre psykisk velvære. Det var liten gruppeforskjell for ungdommene med språkvansker med tanke på høyere og lavere IQ, men gruppen med lavere IQ hadde noe større risiko på enkelte områder. Forfatteren konkluderer med at funnene støtter andre argumenter mot et diskrepans-krav i definisjonen av SSV. Det siste eksklusjonskriteriet viser til at barnet ikke skal vise forstyrret kommunikasjonsmønster og vansker med gjensidig sosialt samspill, eller begrensende og stereotypiske aktiviteter slik de beskrives i kriteriene for autismspekterforstyrrelse (Leonard, 2014, s. 23).

2.1.2 Undergrupper

Det er identifisert flere svake områder som går igjen blant barn med SSV, men det er også stor individuell variasjon. Flere har antatt at dette er en sammensatt gruppe vansker der det må finnes undergrupper som kan identifiseres i mer nøyaktige kategorier. Forsøk på å finne frem til slike undergrupper har vist seg svært vanskelig og man har ikke kommet til felles enighet. En inndeling som går igjen i litteraturen er skillet mellom en undergruppe med ekspressive vansker, og en med kombinert ekspressive og impulsive vansker, noe vi også kjenner igjen fra ICD-10 (Leonard, 2014, s. 29-32). Samtidig er det flere som har argumentert mot et slik skille. Bishop (1997, s. 35) mener at inndelingen heller handler om vanskegrad, og referer til egen forskning (1979) som har vist at de fleste barn med SSV har vansker med forståelse dersom testen er sensitiv nok. Conti-Ramsden og Botting (1999) fant at barn med SSV endrer språklig profil når de ble eldre. Ulike forsøk på å kategorisere språkvanskene i ulike grupper viste lav stabilitet ved retesting etter et år, men undergruppen semantisk-pragmatisk SSV skilte seg ut ved å være mer stabil enn de andre. Denne undergruppen har gått under ulike betegnelser og blir beskrevet i neste avsnitt.

Tidligere forskning har foreslått at det finnes en undergruppe med en bredere kommunikasjonsvanske enn typisk SSV. Noen barn har større vansker med å tolke intensjonen til den som snakker enn det språklige innholdet. De bruker færre non-verbale responser, flere av de verbale responsene er pragmatisk upassende, og dette ser ikke ut til å skyldes vansker med språkets formside (Bishop et al., 2000). I DSM-5 har man lagt til en ny diagnose, kalt sosiale (pragmatiske) kommunikasjonsvansker. I Norge brukes diagnosemanualen ICD-10, der det foreløpig ikke er noen tilsvarende diagnose/kode. Den vil

bli lagt til i den nye inndelingen av kommunikasjonsforstyrrelser som kommer i ICD-11 (Evensen og Wan, 2015). Leonard referer til eksklusjonskriteriene og mener denne gruppen skal skilles fra SSV (2014, s. 23). Bishop (2014) hevder derimot at det er sannsynlig at vanskene overlapper, som vist i figur 1. Tradisjonelt har en diagnose innen autismspekteret utelukket spesifikke språkvansker. Likevel har man funnet at personer med autismspekterforstyrrelse også har språkvansker som likner på vanskene i SSV. Sosiale kommunikasjonsvansker er en mellomkategori med pragmatiske språkvansker uten andre kjennetegn på autisme, samtidig som noen også har fonologiske og grammatiske vansker.



Figur 1: Forholdet mellom spesifikke språkvansker (SLI), autismspekterforstyrrelser (ASD) og sosiale (pragmatiske) kommunikasjonsvansker (SCD) (Bishop, 2014).

2.1.3 SSV som en prosesseringsvanske

Innen kognitiv psykologi legger man vekt på læring som en indre prosess i individet. Tradisjonen bygger på en antagelse om at mennesker bearbeider informasjon i et begrenset antall grunnprosesser med tilmålt kapasitet (Bele et al., 2008, s. 20-21). Barn med SSV har ofte andre, mindre alvorlige problemer, i tillegg til språkvanskene. Noen forskere har forsøkt å integrere språklige og ikke-språklige funn i en forklaring der en felles underliggende svikt fører til et større spekter av vansker. Flere tar utgangspunkt i at SSV handler om en begrensning i prosesseringen av informasjon. Leonard viser til Kail og Salthouse (1994), Roediger, (1980) og Salthouse (1985) når han sier at begrensningene kan være knyttet til

plass, energi eller tid, noe som viser til for lite arbeidsrom i minnet, for lite kraft til å fullføre en kognitiv oppgave og hastigheten på bearbeiding av informasjon. Dersom det ikke går hurtig nok kan informasjonene forringes eller forstyrres av annen innkommende informasjon. De ulike begrensningene ekskluderes ikke hverandre, men kan gjerne sees i kombinasjon. For eksempel kan det tenkes at noen ord er lagret dypere i minnet og derfor krever både mer tid og energi å hente frem (Leonard, 2014, s. 271-272).

Teorier om prosesseringskapasitet tar ofte utgangspunkt i modeller for arbeidsminnet. Ulike modeller viser hvordan små informasjonseenheter lagres for en kort periode, der de samtidig er tilgjengelige for mental manipulering. I Baddley (2000, 2003) sin modell er det atskilt lagring for visuell og fonologisk informasjon. Gjennom tester med non-ordrepetisjon og lyttespenntester har man forsøkt å undersøke henholdsvis det fonologiske minnets kapasitet og arbeidsminnets kapasitet. Barn med SSV gjør det oftere dårligere enn normalspråklige på denne typen tester, men andre forhold som for eksempel språklig kunnskap har sannsynligvis også påvirket resultatene av denne typer tester. I nyere forskning har man også undersøkt hvilken rolle oppmerksomhet har i arbeidsminnet. Det kan se ut til at barn med SSV oftere har svakere evne til å langvarig selektiv oppmerksomhet. Flere studier viser at mange barn med SSV har lengre responstid både på språklige og ikke-språklige tester, noe som tolkes som at de har redusert prosesseringshastighet. Prosesseringshastigheten kan påvirke arbeidsminnet fordi økt hastighet vil legge til rette for å raskere repetisjoner slik at mindre informasjon går tapt. I noen studier har man forsøkt å undersøke om det er sammenheng mellom barnas resultat på språktester og tester av henholdsvis arbeidsminnets kapasitet eller prosesseringshastighet. Hvert av målene ser ut til å kunne forklare en signifikant del av den språklige variansen (Leonard, 2014, s. 272-284).

Ikke alle barn med dårlige korttidsminne har språkvansker (Gathercole et al., 2005). Det er også mulig at det er språkvanskene som fører til vansker med korttidsminnet (Vance, 2008, s. 23-24). Sett i lys av SSV som en multifaktoriell vanske (Bishop, 2006), kan dårligere korttidsminne være en medvirkende årsak til språkvanskene. Det er sannsynlig at barn kan mangle kunnskap om noen sider av språket, og samtidig ha vansker med å nyttiggjøre seg kunnskap de har på grunn av begrensninger i prosesseringskapasiteten. Dersom språkvanskene har en annen forklaring kan likevel prosesseringsvansker påvirke barnets strev med å overkomme språkvanskene (Leonard, 2014, s. 272-287).

2.2 Samtidige vansker

I dette delkapittelet presenteres teori om barn med SSV og hvilke vansker de kan ha relatert til sosial kommunikasjon, emosjoner, atferd og sosiale ferdigheter. Videre vil konsekvensene av vanskene relateres til sosial kompetanse i et funksjonelt perspektiv. Til slutt presenteres tre forklaringsmodeller som kan være relevante for å forstå sammenhengen mellom språklige og sosiale vansker.

2.2.1 Språkvansker og sosial kommunikasjon

Det er en nær sammenheng mellom språkutvikling og sosial deltakelse (Løge, 2011, s. 56). Barn med SSV er sosiale og interesserte i å være sammen med andre (Conti-Ramsden, 2013). Likevel har de større vansker i relasjoner med jevnaldrende, og i sosial interaksjon, enn barn med normal språkutvikling (Durkin og Conti-Ramsden, 2007). Språkvansker vil påvirke sosial kommunikasjon. Noen barn ser ut til å hovedsakelig ha vansker knyttet til språklig struktur, men andre vil ha pragmatiske vansker som går utover dette (Fujiki og Brinton, 2009, s. 411). Barn med forsinket språk vil ha begrensede muligheter til å uttrykke seg, og få andre reaksjoner fra omgivelsene som en følge av måten de snakker. I tillegg kan barnets reaksjon på det andre sier være uvanlig på grunn av språkvanskene. Vanskene kan begrense barnets mulighet til å delta i aktiviteter som fremmer språkutviklingen, samtidig som de språklige begrensningene kan forsterke de samtidige vanskene (Magnus et al., 2008, s. 25).

Kommunikasjon er et samspill mellom taler og lytter krever sosiale, kognitive og språklige ferdigheter. Pragmatikk handler om språket i bruk, Vedeler referer til Ninio og Snows definisjon (1996), den legger vekt på hvordan barn tilegner seg kunnskap til kunne bruke språket tilpasset, effektivt og regelstyrt i samspill med andre. Når man snakker vil man oppnå noe, og samtalepartnerne forhandler om mening. Hvordan man formulere seg blir påvirket av kontekst, og hva man vil oppnå med ytringen. Intensjon og kontekst er også viktig i lytterens tolkning av samtalepartneren. Hvor godt man bruker språket må vurderes ut ifra de praktiske konsekvensene. Videre viser hun til Bruner (1983) som hevder at pragmatiske ferdigheter utvikles parallelt med fonologisk og semantisk utvikling, samt kulturens sosiale normer. Språkpragmatisk utvikling henger nært sammen med utvikling av sosial kompetanse (Vedeler, 2007, s. 61-66).

Man har observert at barn med SSV ga mindre respons på voksnes forespørsler enn barn i kontrollgruppe. Dette kunne ikke forklares med vansker med å uttrykke seg språklig, siden man også så manglende respons på ytringer som bare krevde non-verbal respons som å nikke. Noen av barna med typisk SSV brukte ikke non-verbale responser i det hele tatt. Færre av responsene ble vurdert til å være adekvate sammenliknet med kontrollgruppen. Flere av de ikke-adekvate svarene ble tolket som at de heller handlet om vansker med pragmatikk enn med språkforståelse eller produksjon (Bishop et al., 2000, s. 192-193). En annen studie tok for seg barn i alderen 7-10 og spurte hva de ville gjøre i ulike hypotetiske situasjoner, for eksempel knyttet til forhandling, initiativ og konfliktløsning. Barna med SSV gjorde det signifikant dårligere enn kontrollgruppen både med tanke på pragmatikk og grammatikk. De ville bruke flere nonverbale reaksjoner uavhengig av om det var passende eller ikke. Dette inkluderte aggressive handlinger som dytting, i tillegg til tilbaketrekning og passivitet. Videre viste de få effektive strategier for forhandling og konfliktløsning. Flere av svarene viste manglende evne til å ta den andres perspektiv. De kom med upassende svar og spørsmål, eller ville bruke høflighetsfraser i situasjoner der de ikke passer (Marton, Abramoff og Rosenzweig, 2005).

2.2.2 Emosjonelle vansker og atferdsvansker

Barn med språkvansker har høyere forekomst av atferdsvansker og emosjonelle vansker, ulike studier har estimert komorbiditeten mellom 50-80%. Samtidig har også barn med kjent psykiatrisk diagnose høyere forekomst av språkvansker (Toppelberg og Shapiro, 2000). Yew og O’Kearnys (2013) metastudie viser at det er omtrent dobbel så stor sjans for at barn med SSV har emosjonelle- eller atferdsvansker i sen barndom eller ungdomsalder, sammenliknet med barn med normal språkutvikling. Det ser ut til at disse vanskene ikke er spesifikke, med unntak av ADHD (Yew og O’Kearney, 2013). I stedet har barn med SSV forhøyet risiko for symptomer på mer generelle vansker som ikke oppfylle kriteriene for diagnoser som angst og depresjon. Det kan bety at de ofte ikke vil bli henvist videre og at de lever med vansker som ikke utløser ekstra støtte (Conti-Ramsden, 2013). En bred inndeling klassifiserer atferdsvansker som eksternalisert eller internalisert. Eksternalisert atferd kan være ulydighet, aggresjon eller tvingende atferd. Internaliserte atferdsmønster kan vise seg som sosial tilbaketrekning, og handlinger som indikerer angst eller depresjon (Frey, Elliott og Gresham, 2011). Stanton-Chapman (2007) fant liten forskjell når det gjaldt eksternalisert atferd blant førskolebarn med og uten SSV. Andre studier har funnet en tendens til at eksternalisert atferd er overrepresentert blant de yngre barna med SSV, men at denne tendensen forsvinner når de

blir eldre. I stedet er det da forhøyet risiko for internalisert atferd (Conti-Ramsden og Botting, 2004, St Clair et al., 2011, McCabe, 2005). Kanskje tar det også lengre tid før internalisert atferd blir oppdaget (Conti-Ramsden og Botting, 2004). Internaliserte og eksternaliserte vansker kan hindre læring eller utøvelse av sosiale ferdigheter (Frey, Elliott og Gresham, 2011). Sosiale vansker kan sees i sammenheng med mangel på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter (Vedeler, 2007, s. 31).

2.2.3 Sosiale ferdigheter

For å tilpasse seg og påvirke omgivelsene sine trenger barn og unge ferdigheter og kompetanse (Ogden, 2015, s. 282). Det er enighet om at sosiale ferdigheter er noe som læres (Vedeler, 2007, s. 31). De uttrykkes også frivillig (Ogden, 2015, s. 243), så når barnet tar del i færre interaksjoner regnes det som en risikofaktor, men det betyr ikke nødvendigvis at barnet mangler sosiale ferdigheter (Vedeler, 2007, s. 33-34). Sosiale ferdigheter er en viktig del av den sosiale kompetansen. De kommuniseres både verbalt og ikke-verbalt, og forutsetter gode språkferdigheter (Ogden, 2015, s. 243).

Basert på rapportering av mødre til førskolebarn med SSV fant man at 46% av barna ble vurderte til å ha dårligere sosiale ferdigheter. Det vil si cirka fire ganger fler enn blant barna med typisk språkutvikling. Barnas evne til samarbeid, selvhevdelse, ansvar og selvkontroll ble vurdert til å være signifikant lavere enn det som ble meldt av foreldrene til barn med typisk språkutvikling (Stanton-Chapman et al., 2007). Hvis man tar utgangspunkt i at sosiale ferdigheter forutsetter gode språklige ferdigheter er det kanskje ikke så overraskende at barn med språkvansker blir vurdert negativt. En undersøkelse viste imidlertid at lærerne vurderte det som at elevene også hadde vansker med sosiale ferdigheter som ikke hadde sammenheng med språk. De undersøkte punktene handlet for eksempel om å hjelpe barn som er syke, bruke lang tid på å bli sint og ta i mot kritikk på en god måte (Fujiki et al., 1999). Liiva og Cleave (2005) er blant dem som har sammenliknet barn med SSV og normalspråkliges evne til å komme inn i lek med andre barn, noe de beskriver som en grunnleggende ferdighet for barn. De observerte at barna med SSV brukte lengre tid på å komme inn i leken, og 4 av 10 ikke klarte å få innpass. Barna som klarte å komme inn i leken ble aktivt invitert inn av de andre barna. Til sammenlikning tok alle barna med typisk språkutvikling, med unntak av en, selv initiativ til å invitere seg selv med. Barna med SSV som kom inn i leken var mindre aktive og fikk færre henvendelser fra de andre enn kontrollbarna.

2.2.3 Sosial kompetanse

Kjølaas (2002) viser til flere forfattere når hun sier at kommunikasjonskompetanse forutsetter sosial kompetanse (Cantwell, Baker og Rutter, 1978, Wetherby, 1986, Baron-Choen, 1988). McCabe (2005) fant at både av lærere og foreldre rangerte førskolebarn med SSV sin sosiale kompetanse som lavere enn sine jevnaldrende. McCabe og Marshall (2006) brukte spørreskjema om atferd og sosial kompetanse som ble fylt ut av foreldre og lærere, kombinert med direkte observasjon av barnets interaksjon med andre. Slik kunne de predikere hvem som hadde SSV i 93,8 % av tilfellene, uten å direkte undersøke språket

Sosial kompetanse utvikles i samspillet mellom barnets individuelle forutsetning og miljøets påvirkning (Ogden, 2015, s. 249). Den er både en forutsetning for, og et resultat av, å delta i lek (Lamer, Nordahl og Hansen, 2014, s. 15). I samhandling med andre påvirker den sosiale kompetansen hvordan partene føler seg og oppfører seg. Den vises gjennom tilpasset nærhet, god tur-taking og at man snakker om temaer som er av felles interesse. Når dette ikke fungerer kan konsekvensene være konflikter, avvisning eller tilbaketrekning. Slik kan sosial kompetanse etter hvert også påvirke oppfatningen man får av seg selv og hva relasjoner man har til andre. Resultatene av god sosial kompetanse sees i sammenheng med vennskap, å bli godt likt og sosial status. Sosiale vansker sees ofte som et tilleggsproblem til andre vansker og kan ofte bli oversett i kartlegging. Styrking av sosial kompetanse er spesielt viktig i forebyggende arbeid fordi det påvirker problematferd mer enn motsatt (Ogden, 2015, s. 230-241). Oppsummert definerer Ogden sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlig vennskap (Ogden, 2015, s. 228).

Definisjonen fokuserer på resultatet av kompetansen. I en funksjonell tilnærming til sosial kompetanse tar man utgangspunkt i at målet med kompetansen er å tilhøre et sosial fellesskap der man blir verdsatt. Resultatet vurderes i lys av personens sosiale handlinger og de reaksjonene omgivelsene gir på atferden (Vedeler, 2007, s. 37). Observasjon av førskolebarn med spesifikke språkvansker har vist at de henvendte seg oftere enn de andre barna til voksne, og sjeldnere til de andre barna (Rice, 1993, McCabe og Marshall, 2006). De ble oftere

ignorert av de andre barna, i tillegg til at de også ga mindre respons når noen henvendte seg til dem (Rice, 1993, Guralnick et al., 1996, McCabe og Marshall, 2006). Barna med kommunikasjonsvansker ble i mindre grad inkluderte i leken. Deres sosiale utspill var mindre vellykkede, og de kontrollerte leken i mindre grad enn sine jevnaldrende (Guralnick et al., 1996). De lekte mer i parallell-lek, mens normalspråklige oftere deltok i samarbeidslek (McCabe og Marshall, 2006). I tillegg ble de rangert som mindre populære av de andre i barnegruppa (Gertner, Rice og Hadley, 1994), og hadde færre venner (Gertner, Rice og Hadley, 1994, Durkin og Conti-Ramsden, 2007).

2.2.4 Tre teoretiske forklaringsmodeller

Bishop (1997, s. 273) oppsummerer tre forklaringstyper til hvorfor barn med SSV også kan ha vansker med sosial samhandling, det er 1) Vansker med informasjonsprosessering, 2) Manglende sosial erfaring og 3) Vansker med sosial kognisjon. Hun konkluderer med at hver av de ulike forklaringene sannsynligvis kan være relevante for forskjellige barn. Den første forklaringstypen kan relateres til en mer generell vanske, og sees naturlig i sammenheng med kapittel 2.1.3: *SSV som en prosesseringsvanske*, og teori om begrenset arbeidsminne og prosesseringskapasitet. For eksempel kan vansker med prosessering bety at det vil være vanskelig å strukturere flere ytringer og danne seg et mentalt bilde som integrerer alle informasjonsdelene (Bishop, 1997, s. 274).

Den andre teorien tar utgangspunkt i at barn med språkvansker ofte avvises av sine jevnaldrende, og derfor gjør seg færre sosiale erfaringer: Allerede i førskolealder ser man at språkvanskene begrenser barnas muligheter til å komme inn i samtale og å opprettholde kommunikasjonen med andre barn. Deres uttrykksmåte gjør at det er større sjanse for å bli ignorert, avslått eller ekskludert fra samspillet med jevnaldrende. Slik påvirker språkvanskene barnas sosiale status blant jevnaldrende. Dersom barnet ikke kan ta initiativ til samtale eller gi passende respons på andres initiativ vil det være mindre sjanse for å komme inn i lek med jevnaldrende. Barnet vedkjenner seg hva som skjer, antagelig bare på et ubevisst plan, og utvikler kompenserende strategier, som for eksempel å støtte seg til voksne, eller å snakke i kortere setninger hvis talen er vanskelig å forstå. Disse strategiene gjør at voksent kan oppfatte barnet som sosialt umoden, med begrensede kognitive evner og fra et begrenset hjemmemiljø (Rice, 1993, s. 111-112). Disse tilpasningene fører til genuine sosiale forskjeller og begrensninger (Redmond og Rice, 1998). Basert på Rice (1993) sin beskrivelse kan man si at avvisning fra jevnaldrende fører til færre kommunikasjons erfaringer, mindre øving og

tilbakemeldinger fra andre, noe som gir reduserte muligheter til sosial vekst. Det trenger ikke handle om barnets personlighet, men er heller en utviklingsmessig kurs der kommunikasjonen har hindret, i stedet for støttet, sosialiseringsprosessen (McCabe, 2005).

Den tredje forklaringen handler om vansker med sosial kognisjon (Bishop, 1997, s. 276), og sees naturlig sammenheng med kapittel 2.1.2 om sosiale kommunikasjonsvansker som en undergruppe av SSV.

2.3 Forebygging i barnehagen

Å forebygge betyr å forhindre uønskede hendelser. I tillegg handler det om å vedlikeholde og videreutvikle det som er positivt (Befring, 2012a, s. 22-23). Ved å sette inn intensive tiltak så tidlig som mulig kan man begrense konsekvensene og unngå forverring (Buli-Holmberg, 2012, s. 76-77). Forebygging på individnivå kan handler om å styrke barnets mulighet til å beskytte seg selv mot forhold som kan forårsake, opprettholde eller forsterker utvikling av problemer. Det kan være å fremme positive holdninger og positiv atferd, legge til rette for muligheter for læring og å begrense negativ atferd. Forebygging på institusjonsnivå handler om å beskytte barnet mot trakassering og ydmykelser. Alle barn skal bli møtt med verdighet og få vernet sin rett til selvrespekt og tro på egne evner og muligheter (Det tredje nivået er forebygging på samfunnsnivå Befring, 2012b, s. 133-134), og rett på barnehageplass kan antagelig inkluderes i dette nivået. Videre stadfester rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 7) barnehagens forebyggende funksjon. I rapporten *Bedre fører var... Psykisk helse* (Major, 2011, s. 44) anbefales barnehager av høy kvalitet som et forebyggende og helsebringende tiltak både for førskolebarn generelt og for flere risikogrupper. Videre anbefales det at barnehagene tilbyr kartlegging av barns språklig utvikling og psykiske helse. Tiltakene anbefales ut i fra faglig skjønn, men har ingen eller svak vitenskapelig evidens.

2.3.1 Kvalitet

Strukturkvalitet i barnehagen handler om de ansattes kompetanse, barnegruppas størrelse og antall barn per voksen (Ogden, 2015, s. 72). I stortingsmelding 24 (2013) refereres det til OECDs (2010) kunnskapsgjennomgang som viser at antall voksne per barn sammen med ansattes kompetanse er de viktigste strukturfaktorene for barns trivsel og utvikling. Personale med høyere kompetanse har bedre samhandling med barna og bedre relasjoner til dem. I tillegg har de positiv påvirkning på andre ansattes kvalitet. Høyere voksentetthet, sammen

med høy stabilitet, bidrar også til bedre relasjoner og samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2013). Tydelig ledelse med klare rammer og som gir ansatte veiledning er viktig for kvaliteten på tilbudet. Selv om ledelsen ofte blir sett på som en indikator på strukturkvalitet ser man også den kan bidra til bedre relasjoner, som er et tegn på god prosesskvalitet (Sommersel, Vestergaard og Søgaard Larsen, 2013, s. 33-34). Prosesskvalitet viser i stor grad til hva som skjer i møtet mellom barn og ansatte. Det relateres blant annet til samhandling, relasjoner, medvirkning, kommunikasjon, planlegging og trivsel (Ogden, 2015, s. 73). Barnehagen skal være inkluderende og bidra til at alle barn lærer og utvikler seg. God strukturkvalitet legger til rette for god prosesskvalitet i form av tid til hvert barn, trivsel og tid til refleksjon over egen praksis (Sommersel, Vestergaard og Søgaard Larsen, 2013, s. 33). Differensiell kvalitet handler om hvordan barnehagen ivaretar barn med ulike forutsetninger og behov. Barnehagen anses som den mest inkluderende av de pedagogiske institusjonene, og målet er å bidra til at alle barn får støtte til å utvikle sitt potensial. Likevel er det flere utfordringer knyttet til sosial integrering i form av barn som ikke trives, og barn som opplever sårende behandling fra voksne eller andre barn (Ogden, 2015, s. 74-79).

2.3.1 Observasjon og kartlegging

Barnehagens oppgave når det gjelder tidlig innsats forutsetter at personalet i har kompetanse til å oppdage utsatte barn og bidra til at de får hjelp (Ogden, 2015, s. 71). Observasjon handler om å hente inn informasjon. Det kan skje usystematisk der man fortløpende vurderer barnas utvikling og trivsel, eller systematisk ved at man undersøker forhåndsdefinerte kategorier, for eksempel ved hjelp av et kartleggingsverktøy. Kartlegging, i smal betydning, vil si at man bruker systematisk observasjon med utgangspunkt i et kartleggingsverktøy (Høigård, Mjør og Hoel, 2009, s. 56). *TRAS* og *Alle med* er eksempler på kartleggingsverktøy som blir brukt av personalet i barnehagen. *TRAS* (Tidlig registrering av språk, Espenakk et al., 2003) kan brukes som et observasjonsmaterieell og et screeningverktøy for å undersøke språket til barn i alderen 2-5 år (ibid., s. 66). *Alle med* (Løge et al., 2006) er et observasjonsmaterieell som skal kartlegge barns sosiale kompetanse i alderen 1–6 år (ibid., s. 67).

Ved bruk av observasjon vil det man ser være preget av personens erfaringer og virkelighetsforståelse (Helland, 2012, s. 606). Det er kjent at språkvansker kan mistolkes, spesielt vansker med språkforståelsen kan være vanskelig å fange opp uten å bruke standardiserte tester. Bishop viser til Cohen et al. (1998) når hun skriver at forståelsesvansker

kan mistolkes som atferdsvansker, lærevansker eller samspillsvansker (Bishop, 2014). Rice (1993, s. 118-119) har tidligere vist at hvordan barn snakker har stor betydning for hvordan de blir oppfattet. Voksne, blant annet barnehagelærere og logopeder (Speech- Language Pathologists), vurderte lydopptak av barn med uttalevansker, kombinert uttale- og språkvansker og med normal språkutvikling. Vansker med språk og uttale ble generalisert til å gjelde sosial umodenhet og lavere intelligens. I tillegg vurderte de det som at foreldrene hadde lavere utdanning og sosio-økonomisk status.

Rygvold (2012, s. 337) skriver om at man sjelden finner ”rene” språkvansker, noe som betyr at man må prøve å forstå helheten og rette innsats mot flere områder. Vik (2014, s. 6) legger vekt på at kartleggingsverktøy ikke bør være den eneste kilden til informasjon, og heller ikke i seg selv legitimerer intervensjon. Kunnskap man får om barnet gjennom å bruke ulike kartleggingsverktøy kan ses som fragmentert og løsrevet fra en kontekst, begrunnelsen for oppfølging kan dermed bli instrumentell og fremmedgjøre barnet, hovedfokuset bør i stedet være på å undersøke om relasjonen mellom barnet og pedagogen gir grunnlag for læring og utvikling (ibid., s. 9). Ruud (2012, s. 615) peker på problemer med avvisning fra andre barn, dersom det skjer må man kartlegge hvordan barna bli avvist og forsøke å forstå hvorfor. Bishop (2014) anbefaler å undersøke hvilke sterke sider barnet har, hva barnet liker å holde på med og kan oppleve å mestre godt. Det er sannsynlig at barnet språkvansker vil vedvare og man bør tenke på hvordan disse barna kan lykkes som deltakere i samfunnet, og unngå en tankegang der man bare fokuserer på å reparere det som er feil.

2.3.2 Relasjonen mellom barnet og pedagogen

Skjervheim (1996) sier at det moralske grunnforholdet i en pedagogiske relasjon er å handle slik at man ivaretar barnets verdighet (referert i Vik, 2014, s. 7). Barn med språkvansker vil kreve en ekstra innsats fra de voksne til å tolke deres uttryksmåte, være lyttende og vise forståelse for hva de tenker og føler. Det vil være en forutsetning for barnets selvfølelse, mentale helse og relasjoner til andre. Barn med spesielle behov kan ha risiko for å bli møtt og behandlet bare på en liten del av seg selv. De kan bli behandlet som et objekt der fokuset er på behovene deres eller på å forsøke å forandre dem. Voksne må også se deres kompetanse og møte dem som hele og likeverdige mennesker (Bae, 2005).

Barnets atferd kan beskrives ut ifra faktorer i barnet selv, samtidig kan atferden også betraktes som opprettholdte samhandlingsmønster med omgivelsene. En slik innfallsvinkel setter fokus på gjensidigheten og påvirkningen mellom barnet og miljøet (Ogden, 2015, s. 20). Kvello (2013, s. 15) viser til personalet i barnehagenes muligheter for påvirkning i kraft av hvor mye tid barna tilbringer der, og fordi de er i en alder der det formes grunnleggende trekk ved personlighet og kompetanse. Størksen og Thorsen (2011, s. 37-43) bruker begrepet ”beliefs” når de referer til holdninger, tanker, forståelser og overbevisninger. Videre påpeker de at hvordan barnehagepersonalet forstår årsakssammenhenger knyttet til barnets atferd vil ha stor betydning for hvor god omsorg og støtte de gir barnet. Våre ”beliefs” kan påvirke hvordan vi handler, noen ganger uten at vi er dem bevisst – og det er viktig at vi utforsker og utfordrer dem. Evnen til mentalisering handler i følge Kvello om å forsøke å danne seg en oppfatning om eget og andres indre liv, sånn som tanker, følelser, erfaring, motiv og behov. Voksnes evne til mentalisering ligger til grunn som flere kjennetegn på god omsorg. Det gjelder grad av sensitivitet for barnets utgangspunkt og signaler, hvilken innstilling man har til barnet, empati og oppfatning av barnets potensial. Gjennom å søke å forstå barnet på en nyansert måte kan man tilpasse sine handlinger og prioriteringer. Motsatt vil svak evne til mentalisering resultere i at man låser seg i handlingsmønster og oppfatninger (Kvello, 2013, s. 21-22). En dansk forskningssyntese viser at det har negativ effekt på barns relasjoner, trivsel og sosiale kompetanse når pedagogen posisjonerer noen barn som annerledes, eller oppfattet annerledes interaksjonsformer som mangler ved barnet (Nielsen, Tifiticki og Søgaard-Larsen, 2013, s. 50). Barn med trygge relasjoner kan bruke energien sin på læring og utvikling, i stedet for bekymring og frykt (Størksen og Thorsen, 2011, s. 45).

Grad av positiv eller negativ relasjon vil påvirke hvor mye tid og energi den ansatte er villig til å bruke på barnet (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010, s. 145). Det er funnet sammenheng mellom en god barn-voksenrelasjon i barnehagen og språklig fungering, samt mindre atferdsvansker (både internaliserende og eksternaliserende) når barna var 5 år. Undersøkelsen kunne ikke si noe om årsaksretningen (Engvik, 2014, s. 5-7). Rapporten *Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet* (Brandlistuen et al., 2015) er en av få norske undersøkelser på sårbare barn i barnehagen. Barn med SSV er ikke inkludert i definisjonen, men resultatene kan likevel ha relevans i denne sammenheng. De fant at barn med manglende nærhet til en voksen hadde økt grad av atferds- og språkrelaterte vansker. I tillegg var en konfliktfylt relasjon til pedagogisk leder forbundet med høyere grad av eksternaliserte vansker. I drøftingen skriver forfatterne at det er en virkning som antagelig går

begge veier: barnet med eksternaliserte vansker kommer gjerne oftere i konflikter, samtidig kan en konfliktfylt relasjon øke frustrasjonen (Brandlistuen et al., 2015, s. 52).

Barnehagesystemet er preget av den sosialpedagogiske tradisjonen. Her er barnets eget initiativ viktig som et utgangspunkt for læring. Rammeplanen har ikke konkrete læringsmål eller krav om daglige læringsaktiviteter ledet av voksne. Det kan bety at barnets læring blir begrenset at egne muligheter til å selv ta initiativ og delta i læringsopplevelser. Kanskje vil barn med mange positive læringsopplevelser være de som oftest engasjerer personalet i læringsaktiviteter, noe som kan forsterke forskjellene (Cappelen og Norge, 2009, kapittel 9.5.1). Vik (2014, s. 10-11) drøfter hvordan tidlig innsats kan forstås i tråd med barns rett til medvirkning. Hun viser blant annet til Hausstätter (2014) som hevder at tidlig innsats er basert på individualistisk forståelse av barnets vansker, noe som står i konflikt med barnehagens mål om inkludering. Selv om Barnehageloven (2005) gir barn rett til medvirkning i barnehagen, hevder hun at synet på barn som deltagende subjekt ikke er reflektert i nasjonale styringsdokumenter om tidlig innsats. Det er relasjonen mellom pedagog og barn som bør vektlegges, der den voksne skal handle på en måte om ivaretar barnets verdighet. Dersom denne relasjonen ikke fører til læring og utvikling hos barnet er det grunnlag for å sette inn tiltak. Strategier for å bedre forholdet kan være rettet mot pedagogen, og trenger ikke å være rettet mot barnet. For å ivareta barnet som deltaker må man undersøke barnets perspektiv og erfaringer som en del av grunnlaget for innsatsen. Gjennom voksnes tolkning av barnets perspektiv kan man få til en pedagogisk tilnærming som inneholder barneperspektivet, ivaretar barnets posisjon og interesser.

2.3.3 Samspillet mellom barnet og andre barn i barnegruppa

Sosial kontakt med jevnaldrende er noe barn må oppnå, det skiller seg fra tilskrevne relasjoner for eksempel til foreldre (Frønes, 2006, s. 177). Ikke alle barn blir akseptert og inkludert i barnehagen, barn kan bli ertet, mobbet og avvist. Andre barn er mindre synlige, eller velger stadig individuelle aktiviteter som å sykle eller perle og tegne (Lamer, Nordahl og Hansen, 2014, s. 13-15). Molander (2013, s. 264-265) viser til Engens (2001) beskrivelser av barn som ikke klarer å forhandle kan komme i ensidige og upopulære roller som er lite utviklende. Det blir et selvforsterkende mønster der flinke og språksterke barn styrker sine ferdigheter. Ruud (2012, s. 612-613) skriver at all form for ekskludering oppleves som ydmykende og vond. De fleste barna opplever til tider å bli ekskludert eller å være i konflikt

med andre barn, men dersom barn som stadig opplever vansker i forhold til andre, kan de mistrives og gå glipp av sosial, emosjonell og språklig læring. Lund et al. (2015, s. 45) fokuserer spesielt på barn som blir utestengt fra lek, og foreslår denne definisjonen av mobbing i barnehagen: ”Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å være en betydningsfull person i fellesskapet.”

Ytterhus (2000, s. 256-262) har studert barns sosiale samhandling i flere barnehager. Her observerte hun at barna med *skjulte vansker* så ut til å slite mer sosialt, det kunne være barn som ikke ga respons, trakk seg vekk eller var for voldsomme i sine forsøk på å komme inn i leken. De ble oftere avvist eller ignorert av andre barn. Barna beskrev dem som forstyrret lekens flyt som ”rare”, eventuelt rare i kombinasjon med å være syke, trege eller slemme. Videre fant Lund et al. (2015, s. 32) tre kjennetegn på barn som blir utestengt i lek: De hadde svakere lekekompetanse, svakere kommunikasjonsferdigheter i tillegg til at personalet definerte dem negativt og overså dem. I følge Befring (2012c, s. 55) er barn er sammen med andre fordi det gir dem nytte eller glede. Dersom man skal hindre at funksjonshemmede barn blir isolerte må de andre barna ha en oppfatning av at de er verdifulle og interessante og at deres bidrag kan gi andre glede og nytte.

Et fellestrekk ved strategier som ofte lykkes for å få tilgang til lek med andre er at de er pragmatiske og passende i konteksten. Det viktigste er kanskje at man viser at man forstår aktiviteten og handler på en måte som bidrar til felles forståelse. Det er kritisk hvordan barnet reagerer på å bli avvist, sosialt kompetente barn er gjerne tålmodige og prøver på flere måter å komme inn i leken (Vedeler, 2007, s. 79). Ruud (2012, s. 616-618) bruker begrepet ”mestringsstrategier” om strategier barn bruker for å komme inn i lek med andre, og ordet referer til å takle en situasjon som er utfordrende. Eksempler på strategier som gjør det vanskelig å få innpass i leken er blant annet å være for dominerende og ikke lytte til de andre barnas initiativ, å nærme seg de andre på en for forsiktig eller passiv måte, ukonsentrert og urolig atferd, å oppføre seg på en måte man forbinder med yngre barn eller å være utagerende og truende. Videre presenterer hun to hovedstrategier for å hjelpe barn til å lykkes bedre i lek. Det er å hjelpe det å tilpasse sin handlemåte til konteksten, eller å påvirke konteksten eller de andre barna slik at de tilpasser seg til barnet.

2.4.9 Barnehagens samarbeid med PPT

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) er sakkyndig instans for tilråding av spesialpedagogisk hjelp. I tillegg jobber PP-tjenesten i stor grad systemrettet mot barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, kap. 6.4.5), høsten 2015 sendte kunnskapsdepartementet inn forslag til lovendring der slik arbeid også blir et krav i loven¹ (ibid., kap. 4.4.2). Lassen (2012, s. 172-173) omtaler det å bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge best mulig for barn med særlige behov som en av PP-tjenestens hovedoppgaver. Videre knytter hun PPT sin kompetanseutviklende form for rådgivning til ”empowerment”-forankret teori. Det vil si at vellykket veiledning handler om støtte til en prosess der radsøkeren driver sin egen utvikling videre. Profesjonell rådgivning skal legge til rette for å bruke eksisterende kompetanse og gi mestringsfølelse. I tillegg skal resultatet av rådgivningsprosessen styrke individet til å møte utfordrende situasjoner.

Johannessen, Vedeler og Kokkersvold (2010, s. 143-146) presenterer Johannessen (1990) sin studie av radsøkersentrert konsultasjon i barnehagen. Her kom det frem at personalet fortolket barnets atferd med å relatere årsaker til indre forhold, sånn som angst eller onde hensikter, og ytre årsaker som foreldrenes oppdragelsesstil eller leker og filmer. Videre viste de også til teori, for eksempel knyttet til litteratur eller utdanning. Det var sjelden at de kom med fortolkninger knyttet til relasjon eller kontekst. Videre var det vanskelig å få til tiltak rettet mot personalet og hvordan de samhandler med barnet.

3. Metode

I dette kapittelet presenteres vitenskapelig tilnærming, metodiske avveininger og valg, samt studiens kvalitet.

3.1 Vitenskapelig tilnærming

Valg av tema og problemstilling gjør det hensiktsmessig å velge kvalitativ metode. Kvalitativ metode er å foretrekke når man vil undersøke meninger og opplevelser man ikke kan telle og måle, og når man ønsker å forstå fenomenet gjennom å få frem sammenhenger og se på

¹ Regelverket om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er foreløpig regulert i opplæringsloven, departementet har også foreslått at dette flyttes til barnehageloven.

helheten (Dalland, 2012, s. 112-113). Videre vil jeg presentere *fenomenologi* og *hermeneutikk* er utgangspunktet for denne studiens vitenskapelige tilnærming.

3.1.1 Fenomenologi

For å få frem logopedene og barnehagelærernes opplevelser og erfaringer har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi innen kvalitativ forskning handler om å forstå sosiale fenomener ut fra andres perspektiv og slik de opplever sin livssituasjon (Kvale et al., 2015, s. 45). I fenomenologiske studier undersøker man en prosess eller en hverdagsaktivitet etter at den er avsluttet gjennom å bruke intervju. Det er en forutsetning at de som intervjues selv har erfaring med fenomenet man ønsker å undersøke (Postholm, 2010, s. 43).

I følge Creswell (1998), referert i Postholm, vil man innen retningen psykologisk fenomenologi fokusere på enkeltmenneskets opplevelse av et fenomen, samtidig som man også vil sammenlikne flere personers erfaringer. Fenomenologien stammer fra Husserls (1859-1938) filosofi. I følge ham eksisterer fenomen i folks bevissthet, og kunnskap dannes gjennom tenking. Han mente at et objekt ble virkelig ved at det oppleves av et subjekt. Objektet slik det er i verden blander seg med objektet slik det er i bevisstheten, og dermed dannes det mening eller kunnskap. Dette illustreres med en person som ser utover et landskap, da vil landskapet eksistere både i den virkelige verden, og i personens bevissthet. Da er fenomenet opplevelsen personen har, ikke landskapet. Denne opplevelsen vil være påvirket av personens erfaringer og verdier. Ved å stille åpne spørsmål kan forskeren samle beskrivelser av fenomenet gjennom deltakernes opplevelser av erfaringen (Postholm, 2010, s. 42-44).

Hensikten var å få frem deltakernes beskrivelser av erfaringer knyttet til forebyggende arbeid og hvilke vurderinger de gjør i ettertid. For å kunne sammenlikne og se de samme temaene fra ulike synsvinkler, var det viktig at alle blir stilt de samme hovedspørsmålene. Disse spørsmålene måtte også være åpne slik at det var deltakerens perspektiv som blir løftet frem. Videre ønsket jeg å få frem rike beskrivelser som gjør at andre kan kjenne seg igjen og overføre erfaringene til sin egen situasjon.

3.1.2 Hermeneutikk

Min forforståelse, mine interesser og personlighet vil påvirke hele forskningsprosessen fra valg av tema til gjennomføring av undersøkelsen og fortolkning av dataene. Å redegjøre for

de sidene ved meg som kan være relevante for prosessen, kan være bevisstgjørende når jeg vurderer mine egne tolkninger, i tillegg til at det er viktig informasjon til leseren. Fra tidligere utdanning og erfaring som tegnspråktolk står et *dialogisk* syn på kommunikasjon, og en *sosial forståelse av funksjonshemming* sentralt. Innen dialogismen vektlegger man at den som snakker og den som lytter samarbeider om ytringens mening (Bele et al., 2008, s. 18). I en sosial forståelse vurderer man funksjonshemming til dels som et resultat av et funksjonshemmende samfunn (Holland og Nelson, 2013, s. 9). Som ansatt i videregående har jeg hatt et spesielt engasjement for sammenhengen mellom språklig samhandling og sosial inkludering. Språket har vært mitt viktigste arbeidsredskap, samtidig som det er klart at det ikke er målet i seg selv. For eksempel er et mål på oversettelsens kvalitet knyttet til om man oppnår den samme kommunikative effekten på målspråket. Dette er kanskje noe av det som var styrende for at jeg i videreutdanningen som logoped ble spesielt interessert i pragmatikken, studiet av språket i bruk og dermed også målet med språkkompetansen. Erfaringene mine kan ha gjort meg mer sensitiv på hvilke sosiale konsekvenser språkvanskene kan få. I den grad mine opplevelser er overførbare, har jeg et inntrykk av hvor komplisert og sammensatte vanskene kan bli i ungdomstiden, dette gjør at jeg er spesielt interessert i hvordan man kan arbeide forebyggende på et tidligere tidspunkt.

For å forstå et fenomen må det fortolkes. Den meningen man tilskriver fenomenet vil variere etter hvem som fortolker det (Gilje og Grimen, 1993, s. 142-143). Forskeren bruker først og fremst seg selv som verktøy i forskningen, derfor er det viktig å beskrive seg selv. Dette inkluderer teoretisk ståsted, erfaringsbakgrunn og interesser. Slik synliggjør man sin subjektivitet for leseren, i tillegg til å bli bevisst sin forforståelse (Postholm, 2010, s. 127-128). Hans-Georg Gadamer (1900-2002) var viktig for utviklingen av ny-hermeneutikken. Hans oppfatning av forforståelse utfordret synet på objektiv tolkning der man skulle kunne bli bevisst forståelsens ulike deler, og velge å se bort fra sine fordommer. Han mente denne utvelgelsen av forutsetninger eller deler av forforståelsen var umulig. Forforståelse er avhengig av hvem man er, og vil alltid prege fortolkningen. Den utgjør vår fortolkningsramme, og tolkningsprosessen vil være drevet av vekslingen mellom å trenge inn i teksten og å vende tilbake til sin egen referanseramme. Slik vil man etter hvert forstå tekstens referansesystem samtidig som man utvikler og nyanserer sitt eget (Kleven, Tveit og Hjardemaal, 2011, s. 193).

Videre vil jeg bruke en hermeneutisk tilnærming i min fortolkning av teori, forskning og informantenes uttalelser. Jeg vil komme nærmere inn på tolkningsprosessen i mitt prosjekt i

kapittel 3.4.2. Dalland definerer hermeneutikk som fortolkningslære (2012, s. 57). Både tekster og datamateriale i form av muntlige ytringer kan sees på som meningsfulle fenomener. Meningsfulle fenomener må fortolkes for å forstås. Hermeneutikk handler om hva forståelse og fortolkning er (Gilje og Grimen, 1993, s. 143-144). Tolkningen skjer i en veksling mellom delene og helheten. Delene blir forståelige ut i fra helheten, samtidig som betydningen av helheten forstås ut i fra delene (Kleven, Tveit og Hjordemaal, 2011, s. 191). Denne tolkningsprosessen kan refereres til som den hermeneutiske spiral eller den hermeneutiske sirkel. Spiralen viser til en prosess som hele tiden utvides og som ikke tar slutt. Det er stadig veksling mellom tolkning og forståelse, ny tolkning og ny forståelse som bidrar med deler i utviklingen av en større helhet (Dalland, 2012, s. 58). Kvale og Brinkmann presenterer, i tillegg til den hermeneutiske sirkel, seks andre prinsipper ved hermeneutisk fortolkning som jeg vil referere kort her. Fortolkningen fortsetter fram til man har nådd en indre enhet i teksten, fri for motsigelser. Hver del av fortolkningen skal kunne testes i forhold til den helhetlige meningen og eventuelt andre tekster av samme forfatter. Videre bør teksten forstås ut fra hva den selv sier om temaet, samtidig som et annet prinsipp krever kunnskap om temaet for å kunne gjøre en hermeneutisk utledning. Fortolkeren har sine forutsetninger for å gjøre en fortolkning av teksten, og bør formulere dem for leseren og være bevisst hvordan det vil påvirke tolkningen. Til slutt skal hver fortolkning bringe noe nytt og føre til bedre forståelse og utvidet mening (2015, s. 237).

I hermeneutisk tolkning er det konteksten som gir fenomenet en bestemt mening. Det kan bety at det er nødvendig å beskrive situasjonen: hvem sa utsagnet, til hvem, i hvilken situasjon og hvilken betydning har begrepene som ble brukt. Uten slike opplysninger har ikke utsagnet en bestemt betydning. Ved fortolkning av litterære tekster kan opplysninger om sted og tid være sentralt. Det kan være viktig å vite noe om eller hvilke andre tekster forfatteren har skrevet, eller som kan ha påvirket ham. I tillegg er aktørens hensikter, normer, verdier og lignende en del av konteksten (Gilje og Grimen, 1993, s. 152).

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Valg av kvalitativ metode i form av forskningsintervju innebærer direkte kontakt med feltet, og resultatene jeg fikk frem var avhengig av meg selv som forskningsvektøy. I intervjusituasjonen var det et samspill mellom meg og den som blir intervjuet. Kunnskapen jeg fikk frem ville blant annet ha sammenheng med hvilke spørsmål jeg stilte og hvilken

respons jeg ga på svaret. Epistemologi er filosofi om hva kunnskap er, og hvordan den skapes. Basert på ulike oppfatninger av hva kunnskap er, kan man også få ulike perspektiv på hva intervju er. Kvale og Brinkmann bruker metaforene intervjueren som gruvearbeider eller som reisende. Dette illustrerer forskjellen på kunnskap som noe man leter fram, i kontrast til noe man konstruerer gjennom samtale og fortolkning. Målet med kvalitative forskningsintervju er å produsere kunnskap, man prøver å forstå verden sett gjennom intervjupersonenes erfaringer og opplevelser. Denne kunnskapsproduksjonen er gjensidig avhengig av samspillet mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale et al., 2015, s.71-72). Selv om jeg legger hovedvekt på at kunnskapen produseres i samspill med informantene, utelukker ikke det at deler av intervjuet også vil ha innslag av ”gruvearbeid”. For eksempel kan det være relevant å vite noe om tilgjengelig kartleggingsmateriell, tildeling av ekstra ressurser eller de fysiske rammene rundt det tverrfaglige samarbeidet.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Temaet mitt er forsket lite på fra før og jeg har ikke erfaring fra å ha arbeidet med det selv. Å bruke et semistrukturert intervju har derfor noen fordeler. Bruk av åpne spørsmål åpnet opp for at det kan komme frem elementer som jeg ikke hadde tenkt på på forhånd. Det ga også rom for at den jeg intervjuet kunne fokusere mest på det hun opplevde som viktig, og dermed er det en metode som er egnet for å løfte frem deltakernes perspektiv. Videre ville muligheten for å komme med oppfølgingsspørsmål gjøre at jeg kunne følge opp temaer som jeg ønsket å vite mer om. Postholm (2010, s. 78-79) viser til at i et semistrukturert intervju kan spørsmålene stilles i forskjellig rekkefølge, men man må passe på å dekke alle temaene. Det er en viktig balansegang mellom å strukturere samtalen slik at man kommer inn på alle temaene, samtidig som man gir den intervjuede nok rom til å snakke mest om det som oppleves som viktigst.

3.3.2 Utvalg

Forskningsdeltakerne representerer to faggrupper, barnehagelærere og logopeder, dette valgte jeg fordi jeg forventet at de hadde ulik grad av nærhet til barnets hverdag og ulik grad av spesialisering i forhold til språkutvikling. Det kunne få frem ulike perspektiver, refleksjoner og handlemåter. Utvalget besto av seks informanter likt fordelt mellom de to yrkesgruppene. Inklusjonskriteriene for deltakelse i undersøkelsen var at de hadde erfaring med arbeid med

barn med spesifikke språkvansker i alderen 3-6 år. Videre ønsket jeg at de skulle være spesielt interessert i oppgavens problemstilling.

For å nå frem til barnehagelærere som har erfaring med språkvansker tok jeg kontakt med PPT-kontoret i kommunen. De ga meg navn på barnehager som de mener er gode på arbeid med barn som har språkvansker, slik at jeg videre kunne ta kontakt med de aktuelle styrerne som videreformidlet kontakt. For å nå frem til logopeder har jeg tok kontakt med et PPT-kontor som ga meg fire navn på grunnlag av inklusjonskriteriene mine. Videre tok jeg kontakt med kjente innad i miljøet og blitt anbefalt en logoped som kunne være interessert i temaet. Et strategisk utvalg består av intervjupersoner som har bestemte kunnskaper eller erfaringer man ønsker å vite mer om. Siden det kvalitative intervjuet har som mål å gå i dybden er det ikke hensiktsmessig å ha for mange informanter (Dalland, 2012, s. 163-165).

Jeg fikk i utgangspunktet positivt svar fra tre barnehager, der to av barnehagene stilte med to informanter hver. Etter hvert var det en om trakk seg på grunn av endringer i arbeidssituasjon, og en som utsatte intervjuet så langt frem i tid at jeg så meg nødt til å avlyse det av praktiske grunner. Jeg tok direkte kontakt med tre logopeder, og alle tre sa ja til å være med. Da hadde jeg et utvalg med tre barnehagelærere, alle ansatt i samme kommune. To av dem var også ansatt i samme barnehage, men i forskjellige bygg. I tillegg var det tre logopeder, de var på tidspunktet ansatt i tre forskjellige kommuner, men to av dem hadde likevel mest erfaring fra den ene kommunene. Det ville kanskje vært hensiktsmessig å ha informanter med mer variert bakgrunn. Jeg synes likevel utvalget var hensiktsmessig ut i fra studiens formål, og valgte å ikke gjøre noen flere endringer. Etter å ha etablert kontakt sendte jeg informantene et informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg1), og gjorde avtaler på når og hvor intervjuene skulle skje. Et par-tre dager før vi skulle møtes sendte jeg dem også intervjuguiden (vedlegg 2).

3.2.3 Intervjuguide

I arbeidet med intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i malen fra integrerings- og mangfoldsdirektoratet (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2010). Målet var å finne frem til spørsmål som oppleves som relevante for informantene, samt en struktur som var oversiktlig for meg selv, og som kunne være en støtte til å gjennomføre intervjuene på en god måte. Jeg brukte den samme intervjuguden for både barnehagelærere og logopeder slik at jeg

fikk et felles sammenlikningsgrunnlag. Vettenrata (2010, s. 165) beskriver intervjuguiden som en sjekkliste. Her står alle nøkkelspørsmålene, og ved å følge den samme guiden hver gang sikrer man at intervjuene blir mer systematiske.

Ved hjelp av teori og aktuell forskning arbeidet kom jeg frem til hvilke tema jeg ønsket å vite mer om. Jeg hadde seks hovedspørsmål med mål om å få frem erfaringer med sosiale vansker, hvordan vanskene blir oppdaget og undersøkt, tiltak og tilpasninger og ulike samarbeidsformer, i tillegg hadde jeg et punkt om hva informantene opplevde som relevante rammefaktorer. Jeg hadde også forberedt noen underspørsmål for å utdype hovedtemaene. Min manglende erfaring fra arbeid med å forebygge sosiale vansker kunne føre til at jeg overså viktige tema, derfor valgte jeg å avslutte med at forskningsdeltakerne kunne ta opp andre sider ved problemstillingen de opplevde som relevant. I prosessen med å utarbeide intervjuguide hadde jeg to prøveintervju, et med en barnehagelærer og et med en som er ansatt i PP-tjenesten. Prøveintervjuene ble gjort med venninner, noe jeg opplevde som positivt med tanke på å diskutere hvordan de opplevde spørsmålene og meg som intervjuet etterpå. Intervjuguiden ble omstrukturert og kortet ned etter første prøveintervju, etter andre prøveintervju gjorde jeg bare mindre justeringer. Jeg ble også oppmerksom på tema som kom opp i intervjuene som jeg hadde behov for å lese mer om før jeg møtte informantene, dette gjaldt for eksempel aktuelle kompetansehevingprosjekt rettet mot barnehagene i kommunen.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser, der vi fikk sitte på egnede rom uten å bli forstyrret. Jeg ønsket å skape en situasjon preget av trygghet og tillit. Dette handlet både om å ivareta informantene på best mulig måte, i tillegg til at det vil være grunnlaget for å få frem best mulig data. Møtene ble innledet med at jeg fortalte litt om prosjektet og å referere hovedpunktene i samtykkeerklæringen som informantene hadde fått på forhånd og som ble underskrevet da vi møttes. Etter anbefaling fra NSD tok jeg også opp taushetsplikten. Det var en hyggelig atmosfære der jeg opplevde det som at de hadde tenkt gjennom spørsmålene på forhånd, og delte villig av sine erfaringer og meninger.

Jeg fikk tillatelse til å ta opp samtalene, noe som både sikret kvaliteten i behandlingen av dataen etterpå, men også gjorde det mulig å være en mer oppmerksom lytter. Samtidig tok jeg noen notater i løpet av samtalen, dette var stikkord som jeg til dels brukte som støtte for min

egen forståelse og bearbeiding av hva som ble tatt opp, i tillegg til at det gjorde det lettere å referere tilbake til det de hadde sagt før. Jeg skrev også ned noe ikke-verbal informasjon som kunne være viktig, dette var for eksempel kroppsspråk som utdypet meningen i det som ble sagt, i tillegg til papirer og skjema som de brukte aktivt som støtte og referanse når de snakket. Et opptak (barnehagelærer 2) viste seg å være delvis ødelagt, det var kuttet etter cirka 40 minutt. Her var det spesielt viktig at transkriberingen, og den videre rapporteringen basert på notatene, ble gjort kort tid etter intervjuet. Det er likevel en aktuell feilkilde i den videre analysen fordi jeg har mistet mye av nyansene i det som ble sagt og det er også en fare for at jeg har mistet viktig informasjon.

Intervjuene ble innledet med spørsmål som jeg forventet at det vil være enkelt å svare på. Kvale og Brinkmann argumenterer for å se det kvalitative forskningsintervjuet som et håndverk der kunnskap produseres gjennom samspillet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Kvaliteten på dataene som produseres henger nøye sammen med intervjuerens vurderinger og ferdigheter, i tillegg til kunnskap om temaet. Det betyr blant annet at man må bruke skjønn både når man formulerer seg, og når man vurderer rekkefølgen på spørsmålene. I tillegg må man klarer å opprette en god kontakt og viser gode lytteegenskaper. Siden det handler om å bruke sin intuisjon og kreativitet kan det ikke formuleres i metoderegler, men krever i stedet mye praktisk trening og helst i et praksisfellesskap der man kan lære fra en av fagets mestere (Kvale et al., 2015, s. 83-90). Jeg hadde svært begrenset erfaring med å intervju noen, og jeg hadde heller ikke praktisk erfaring med temaet jeg undersøkte, noe som påvirket min egen trygghet i situasjonen. Min utrygghet har antagelig hatt mest påvirkning på hvordan jeg fulgte intervjuguiden, jeg burde vært litt mer fleksibel og kanskje tatt bort flere av underspørsmålene enn det jeg gjorde. Samtidig hadde jeg forberedt meg godt, jeg opplevde god kontakt med informantene. Jeg var bevisst på å gi dem tid til å tenke og å svare og jeg ga dem både verbal og non-verbal respons for å oppmuntre dem til å utdype svarene sine. Hvis jeg var usikker på om jeg hadde forstått dem riktig sjekket jeg dette før vi gikk videre. Hver samtale varte cirka en time. Den ene logopeden hadde en avtale rett etter intervjuet, noe som gjorde at vi fikk litt tidspress på slutten, de andre intervjuene ble naturlig avrundet og avsluttet med tid til litt småprat. Alle informanten fikk også en pakke med te som en hilsen og takk for at de stilte opp. Etter hvert intervju skrev jeg et lite notat på hvordan det hadde gått, detaljer jeg tenkte kunne være relevante senere og noen hovedinntrykk jeg satt igjen med. Intervjuene ble også transkribert

samme dag, eller dagen etter jeg hadde gjennomført intervjuene. Det var en fordel med tanke på å ha situasjonen friskt i minne.

3.4 Bearbeiding av data

Dataanalysen starter allerede i intervjusituasjonen. Den intervjuede kommer først med sine spontane reaksjoner på spørsmålene, men kan også komme frem til nye refleksjoner i løpet av samtalen. Samtidig fortolker intervjueren det som blir sagt, og gjennom å sende det tilbake kan han sjekke sin forståelse underveis (Kvale et al., 2015, s. 221).

3.4.1 Transkripsjon

Med utdanning i skrivetolking hadde jeg erfaring med noen av utfordringene forbundet med overgangen fra talespråk til skriftlig tekst. Siden dette datamaterialet ikke skulle analyseres språklig, men med tanke på mening, konsentrere jeg meg om å formidle en mer lettlest tekst som ivaretok meningsinnholdet. Det betyr at jeg tok bort en del småord og brukte bevisst tegnsetting og oppdeling i kortere setninger for å tydeliggjøre innholdet. Å omformulere muntlige ytringer til et mer skriftlig språk var også til hjelp for å få en noe kortere, mer oversiktlig tekst. Sitat som senere ble brukt i resultat-delen ble bearbeidet igjen med tanke på leservennlighet. Teksten ble anonymisert i denne fasen, ingen navn på personer og steder, eller indirekte personidentifiserende opplysninger ble tatt med. Samtidig som jeg jobbet med transkripsjonen ble jeg også godt kjent med datamaterialet mitt og fikk en oversikt og innhold og hva som kunne være viktige tema videre.

Transkripsjon er å oversette mellom talespråk og skriftspråk. Det som høres ut som gode formuleringer muntlig, kan fremstå som rotet og med mange gjentakelser når det skrives ned. I den skriftlige fremstillingen forsvinner informasjonen fra stemmeleie, tempo, kroppsspråk og kontekst. Gjennom å transkribere egne intervju kan man lære mer om sin egen intervjustil, samtidig som man allerede her vil begynne å analysere meningen i det som ble sagt (Kvale et al., 2015, s. 204-205). I transkripsjonsarbeidet prøver man å ta vare på mest mulig av det som skjedde under intervjuet. Gjennom skrivingen bearbeider man informasjonen og skaper bedre oversikt over materialet (Dalland, 2012, s. 178-180).

3.4.2 Analyse

Jeg hadde som mål å sammenfatte resultatene i en beskrivende tekst, illustrert med sitat, og som fikk frem undersøkelsens hovedfunn i tråd med problemstillingen. Postholm viser til Patton (2002) når hun sier at målet med fenomenologisk dataanalyse er å finne frem til kjernen i opplevelsene av fenomenet (2010, s. 98). Datamengden må reduseres og organiseres slik at man får oversikt og kan identifisere mønstre. Hvordan man velger å løse dette bør henge sammen med hvordan man ser for seg målet og vinklingen på fortolkningen (Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2010, s.164-174). Første del av prosessen besto i å dele intervjuene opp i mindre meningsenheter som ble sortert etter kategoriene i intervjuguiden. Her brukte jeg fargekoder for å beholde oversikt over hvem som hadde sagt hva. Noen meningsenheter kunne passe inn i flere kategorier, for eksempel var det typisk at noe ble problematisert for så å bli fulgt opp av en mulig løsning. Det ble løst med å sette den samme meningsenheten inn i to eller flere kategorier. Generelt hadde jeg vansker med å skille kategoriene *rammefaktorer* og *tiltak og tilpasninger*. Etter hvert som jeg jobbet videre med koding av meningsenhetene og bearbeidet dem i flere omganger med å bruke mer og mer teori til å tolke materialet, kom jeg frem til koden *prosesskvalitet* under kategorien rammefaktorer. Denne koden hjalp meg til å skille bedre på hva jeg forsto som en rammefaktor og hva jeg forsto som en spesiell tilpasning. Johannessen, Christoffersen og Tufte diskuterer bruk av *deduktive koder*, her kommer begrepene fra problemstillingen, aktuell hypoteser eller nøkkelbegrep. Arbeidet med koding kan ikke skilles fra tolkningsprosessen, ettersom forskerens forståelse av materialet vil øke. Forfatterne viser til Thagaard (2009), som sier at det vil skje en utvikling fra primært beskrivende koder som etterhvert endres til stadig mer tolkende eller teoretiske koder (2010, s. 174-176). Når jeg opplevde å ha oversikt over kategoriene og mente at kodene ga struktur og orden til innholdet i materialet begynte jeg å skrive en mer fortettet tekst med flere beskrivende sitat. Denne teksten ble alt for lang, og jeg måtte fjerne og korte ned flere sitat, i tillegg måtte jeg også gå tilbake og justere på kodene og vurdere dem opp mot problemstillingen. Her valgte jeg for eksempel å se bort fra tiltak som ikke var direkte knyttet til barnehagen, og å ta bort enkelte samarbeidspartnere for å avgrense temaet mer. Det innebærer for eksempel at jeg har spurt informantene om hvem de samarbeider med, eller kunne ønske mer samarbeid med, men i oppgaven har jeg bare referert samarbeid mellom personalet i barnehagen og logopeder. Da jeg begynte med drøftingen ble jeg oppmerksom på at deler av resultatdelen ikke var nyansert nok med tanke på hvor mange informanter som hadde gitt uttrykk for det samme, igjen måtte jeg gå tilbake til kodene og telle flere av uttalelsene. Dalland (2012, s. 183) skriver at dersom

noen typer svar er gjentatt flere ganger er det naturlig at de har større tyngde i analysen enn de som bare opptrer en gang. Likevel er det ikke sikkert at det er disse svarene som belyser problemstillingen best når vi fortolker resultatene .

3.5 Drøfting av datamaterialet

Kvale og Brinkmann har formulert spørsmålet: *hvordan analyserer jeg det intervjupersonene har fortalt meg, på en måte som beriker og utdyper meningen i det de sa?* (2015, s. 218). Etter hvert fant jeg ut at jeg ville gå tilbake til teorien om forebygging for å sikre at det var en tydelig sammenheng mellom problemstillingen og drøftingen. Her ble jeg oppmerksom på at empirien gjorde at jeg forsto forebygging på individnivå og institusjonsnivå på en mer nyansert måte, dette hjalp meg til å se nye sammenhenger i materialet. Basert på redegjørelsen av en hermeneutisk tilnærming til tolkning i kapittel 3.2, vil fortolkningen skje i stadig vekslende mellom delene og helheten. Det kan være å forstå et enkelt utsagn i lys av hele samtalen, hele det innsamlede datamaterialet, eller i forhold til teorien. Slik kan hver del, i form av hvert utsagn eller hvert intervju, bidra til en mer helhetlig forståelse av hele temaet. Samtidig er også jeg selv ansvarlig for å presentere utsagnene i intervjuene i en sammenheng som tydeliggjør betydningen. Med utgangspunkt i problemstillingen spurte jeg videre: hva hemmer og hva fremmer forebygging mot sosiale vansker hos barn med SSV i barnehagen, på henholdsvis individ- og institusjonsnivå? Slik begynte arbeidet med å produsere en ny tekst der jeg var spesielt oppmerksom på områder der det var en form for spenning enten mellom informantenes ulike synspunkt, eller også mellom informantenes oppfatning og relevant teori.

Meningsfortolkning handler om å se utsagnene i en større sammenheng. I motsetning til i arbeidet med analysen, fører det ofte til at teksten utvides utover de opprinnelige utsagnene. Forskeren kan stille ulike typer forskningsspørsmål til en tekst, noe som vil føre til at man får frem forskjellig mening. Spørsmålene bør formuleres eksplisitt i teksten. Ved å velge ulike perspektiv og stille forskjellige spørsmål til materialet kan man oppnå en perspektivistisk subjektivitet. Gjennom å beskrive de ulike perspektivene blir det mulig å forstå de forskjellige fortolkningene, noe som kan berike forskningen (Kvale et al., 2015, s. 234-246).

3.6 Studiens kvalitet

Jeg vil vurdere studiens kvalitet ut i fra refleksiv objektivitet, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. I den følgende teksten vil hvert begrep vil bli gjort rede for og sett i sammenheng med mitt prosjekt.

3.6.1 Refleksiv objektivitet

Hvordan jeg nærmer meg temaet vil ha stor påvirkning på hvilke data jeg får. Gjennom å bearbeide teori og tidligere forskning kunne jeg få en bedre forforståelse, noe var viktig i arbeidet med intervjuguiden og i møtet med informantene. Siden jeg selv var mitt viktigste forskningsverktøy har måten jeg formulerte spørsmålene, hvordan jeg responderte og hva jeg valgte å følge opp videre, lagt føringer for hva data jeg fikk frem. Resultatet av undersøkelsen er derfor ikke bare informantenes fortelling, men resultat av et samspill som er fortolket av meg, og belyst med den teorien jeg opplevde som relevant.

Refleksiv objektivitet kan forstås som objektivitet om subjektivitet. I hermeneutikken må vi bruke våre fordommer for å oppnå forståelse. Fordommene er uunngåelige, men forskeren bør ha innsikt i dem og skrive om dem når det er relevant (Kvale et al., 2015, s. 273-274). Postholm referer til Creswell (1998) og sier dette er i tråd med det ontologiske og epistemologiske grunnsynet som finnes i kvalitativ forskning om at virkeligheten blir konstruert gjennom samhandling med andre. I møtet mellom forskeren og forskningsdeltakeren konstrueres intersubjektiv kunnskap, dette kan legges frem i forskerens tekst som en sannhet som var virkelig akkurat på det stedet på det bestemte tidspunktet. Likevel må forskeren skape sin egen forståelse av fenomenet gjennom å bruke teori (Postholm, 2010, s 127-130).

3.6.2 Validitet

Et fenomenologisk design på undersøkelsen betyr at jeg vil undersøke hva som er felles eller essensen i intervjudeltakernes opplevelse av fenomenet. Slik vil jeg få mer kunnskap om temaet. Et annet design ville fått frem andre typer data, jeg har valgt det jeg synes var mest hensiktsmessig med tanke på mål, samt tid og omfang. Min manglende erfaring med intervju kan sees som en trussel for studiens kvalitet. For å øve opp ferdighetene hadde jeg to prøveintervju, fikk tilbakemeldinger og var godt forberedt på hvordan jeg planla å gjennomføre samtale. I intervjusituasjonen kan ulik forståelse av begrep føre til

misforståelser. For å motvirke dette sendte jeg et informasjonsskriv på forhånd der jeg redegjorde for begrepene forebygging, spesifikke språkvansker og sosiale vansker. Jeg var spesielt usikker på om barnehagelærerne var kjent med SSV, men jeg antok at de ville gi meg en tilbakemelding på det dersom det var uklart. I det første intervjuet bekreftet barnehagelæreren at hun hadde hatt flere barn med SSV tidlig i intervjuet, likevel fikk jeg inntrykk av at hennes forståelse var videre enn det jeg mente med begrepet. De neste intervjuene ble innledet med en prat om begrepet før intervjuet begynte, noe jeg tror bidro til å sikre felles forståelse. Videre var det viktig å oppklare underveis når noe var uklart, og jeg mener at det fungerte bra, kanskje med unntak av usikkerheten rundt begrepet SSV som jeg beskrev i forbindelse med det første intervjuet. Jeg hadde også problemer med et lydopptak (som nevnt i kapittel 3.6), noe som fikk konsekvenser for hvor nøyaktig jeg kunne rapportere siste del av samtalen. Jeg oppdaget dette rett etter intervjuet og kunne derfor sette meg ned å fylle ut notatene mine med en gang. Videre satte jeg i gang med transkripsjonen kort tid etter intervjuet, og brukte lydopptaket som en støtte til å gjenkalle situasjonene. Jeg vil anslå det til å være cirka 15 minutt av intervjuet jeg ikke har opptak av. Validitet handler også om å være nøye i bearbeiding og fortolkning av resultatene. Dette er beskrevet nærmere i kapittel 6 og 7.

Validitet innen samfunnsforskning viser til om den valgte metoden er passende til det som skal undersøkes (Kvale et al., 2015, s. 276). Videre handler det om hvor godt den innsamlede dataen representerer fenomenet, og om man faktisk har undersøkt det som var intensjonen. Det bør altså være god sammenheng mellom den valgte fremgangsmåten og undersøkelsens funn i forhold til formålet og hvor godt den reflekterer virkeligheten (Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2010). Validitet kan altså knyttes til metoden som er brukt, og i tillegg den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen. Kvale og Brinkmann henviser til henholdsvis Salner (1989) og Smith (1990), når de sier at validitet også relaterer til forskeren som person, inkludert sin moralske integritet. Dette vil ha betydning for kvalitetskontrollen knyttet til alle fasene av forskningsarbeidet, fra starten med tematisering til endelig rapportering. Å validere er å kontrollere for feilkilder og stille spørsmål blant annet ved funnenes gyldighet, pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (Kvale et al., 2015, s.277-282).

3.6.3 Reliabilitet

For å sikre reliabiliteten er det viktig at jeg reflekterer over de valgene jeg gjør og presiserer hvordan jeg har gått frem. Dette gjelder blant annet hvordan jeg har funnet frem til

forskningsdeltakerne, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervju og bearbeiding av dataen i ettertid. Jeg har skrevet notater om prosessen underveis i prosjektet for å sikre nøyaktig beskrivelse av hva jeg har gjort.

Reliabilitet viser til i hvilken grad forskningsresultatene er troverdige og konsistente (Kvale et al., 2015, s. 276). Pålitelighet handler om utvelging, innsamling og tolkning av data. For å styrke påliteligheten bør man gi gode beskrivelser av konteksten og fremgangsmåten (Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2010, s. 229-230). Prosessen må dokumenteres slik den kan gjennomgås og vurderes av andre, dette gjøres blant annet i metodekapittelet og med forskjellig vedlegg (Postholm, 2010, s. 131).

3.6.4 Generaliserbarhet

Ved å stille åpne spørsmål og være en god lytter har jeg forsøkt å få frem detaljerte beskrivelser. Jeg har jobbet med å finne en balanse mellom å få frem helheten i alle seks intervjuene, og å få frem detaljene ved å gi plass til sitater. Det kan gjøre det mulig for andre å relatere noen funn til sin egen praksis. Ytre validitet handler om funnene fra undersøkelsen er gyldig for de personer og situasjoner som er relevante ut fra problemstillingen. Det er viktig å ikke strekke gyldighetsområdet mer enn det som er rimelig (Kleven, Tveit og Hjordemaal, 2011, s. 124). Postholm referer til Geertz (1973) sin bruk av begrepet *tykke beskrivelser*. Dette er grundige beskrivelser som plasserer handlingen i en kontekst, og tilrettelegger for at leseren kan tolke handlingen. Tykke beskrivelser kan også gjøre det mulig for leseren å gjøre *naturalistiske generaliseringer*. Dersom leseren kan kjenne seg igjen i tekstens beskrivelser, kan erfaringer og funn oppleves som nyttige og ha overføringsverdi til sin egen situasjon (2010, s. 123-131).

3.6.5 Etiske betraktninger

I tråd med forskningsetisk retningslinjer ble all informasjon behandlet konfidensielt, og informasjonen i presentasjonen av undersøkelsen er anonymisert. Deltakerne fikk nødvendige opplysninger til å kunne gi informert samtykke til å delta, samt informasjon om frivillighet og muligheten til å trekke seg underveis. De ga positive tilbakemeldinger på hvordan de opplevde å bli intervjuet, en sa at hun hadde gruet seg på forhånd, men at det viste seg å være en positiv opplevelse. Studien ble meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 3). Postholm (2010, s. 147) beskriver hvordan god forskning og

etisk ansvarlighet følger hverandre naturlig. Samtidig som man verdsetter deltakerne sikrer man også bedre data. I fasen før undersøkelsen er det viktig å opparbeide et tillitsforhold til deltakerne. Dette kan knyttes til å gi informasjon om hva som er målet med undersøkelsen, hva som skal skje og hvordan. Kvale og Brinkmann fremhever at man på forhånd må vurdere hvilke positive og negative konsekvenser undersøkelsen kan ha for deltakerne (2015, s. 107). Postholm viser til at flere som har deltatt i intervju opplever at gjennom å svare på spørsmålene videreutvikler de sine refleksjoner og praksis (2010, s. 147). For å sikre riktig gjengivelse av utsagnene er det anbefalt å dele dem med deltakerne og få tilbakemelding. Dersom de er uenige i gjengivelsen bør det fremgå i et eget vedlegg. (Postholm, 2010, s. 150). Jeg vurderte det som at det ble for mye å administrere på kort tid dersom alle informantene skulle ha gitt tilbakemeldinger på hvordan de blir referert. Derfor var det ekstra viktig å oppklare underveis i intervjuet dersom jeg var usikker på hva de mente, ha gode lydopptak og i tillegg avtalte vi mulighet til å ta kontakt i ettertid dersom jeg var i tvil.

4 Resultat

Først presenteres utvalget, informantene skilles fra hverandre med referanse til yrke og nummerering. Videre følger hovedkategoriene: vanskeområde, oppdage/kartlegge, rammefaktorer, samarbeid og tiltak og tilpasning.

4.1 Presentasjon av utvalget

Jeg har intervjuet tre logopeder som alle er ansatt i PP-tjenesten. To av dem er på større kontor og har kun jobbet logopedfaglig. Logoped 1 jobber mest med uttale, men skriver også sakkyndig vurdering på språk. Logoped 2 har spesialisert seg innen språk. Logoped 3 er ansatt på et mindre kontor og jobber med alle typer saker, men har SSV som et spesielt interessefelt. Logopedene har rundt 10 års erfaring, men forskjellige utdanningsløp. En har bachelor, en har hovedfag og en har mastergrad i logopedi, to av dem har spesialpedagogikk hvor en av dem også har flere andre fag.

De tre barnehagelærerne jeg intervjuet har alle over 20 års erfaring. Alle er utdannet førskolelærere og ansatt som pedagogiske ledere på 3-6 års avdeling. En har tidligere jobbet som styrer, to har erfaring fra spesielt tilrettelagt avdeling, og en er ansatt i en flerkulturell prosjektbarnehage. En har videreutdanning innen spesialpedagogikk og veiledning, og en har

videreutdanning innen flerkulturell forståelse. Barnehagelærer 1 og 2 er tilknyttet en basebarnehage, mens barnehagelærer 3 er i en tradisjonell avdelingsbarnehage.

4.2. Vanskeområde

Jeg vil begynne med å presentere vanskeområde forstått med utgangspunkt i barnet. Videre vil jeg se på erfaringene knyttet til hvordan det **kan oppstå** problemer i samspill med personal og andre barn. Alle informantene understreker at det er stor variasjon innen sosiale vansker blant barn med SSV. Det er varierende om de har vansker i det hele tatt, hvordan eventuelle vansker kommer til uttrykk og i hvilket omfang. Variasjonen knyttes blant annet til type språkvanske, språkvanskens alvorlighetsgrad, barnets personlighet og alder samt påvirkning fra miljøet.

4.1.1 Individuelle forutsetninger

Noen av barna omtales som tilbaketrukne, forsiktige, rolige og sjenerte: "språkvansken gjør at du trekker deg, at du ikke deltar" (Barnehagelærer 2). I lek og samhandling beskrives de som passive, ikke deltagende og ofte velger de individuelle aktiviteter som å perle og tegne. Barnehagelærer 1 forteller om en episode fra frokostbordet der hun reflekterer over at barnet ikke ga tydelig beskjed, noe hun mener man kan forvente ut i fra alderen: "Han har bare tatt litt leverpostei på skiven, bitte-litt. Da sier jeg: har du lyst på mer leverpostei? Så svarer han ikke. Noen binder seg litt i sanne sammenhenger. De stille som sitter og håper det er noen som ser meg nå, at jeg trenger leverpostei, jeg har ikke lyst til å si det". Informantene ser en sammenheng mellom barnets følelser og atferden det viser. De snakker om at barna ikke tør, er utrygge og har liten tro på seg selv. Logoped 2 påpeker at det er vanskelig å skille om eventuell utrygghet er et trekk ved barnet eller en konsekvens av samspillet med omgivelsene: "Det er jo mange som er veldig usikre: er de det fra før, eller har de blitt det fordi de går på så mange nedturer?". Det er også to referanser til **at** barn med SSV kan være frustrerte. Fem informanter beskriver at noen er utagerende og fysiske, og velger gjerne voldsom eller fysisk lek. I samhandling med andre barn viser de til konflikter der **barna** biter, slår og dytter, eller ødelegger: "Noen blir hissige og raser ned. Vil inn i leken, og i stedet for å bruke språket og kodene så raser de gjerne ned tårnet som de har lekt med. Da kommer du ikke inn i leken, da får du bare negativt" (Barnehagelærer 3).

Tre av informantene fremhever vanskene som gjensidig forsterkende: "Hvis du først er litt bakpå i forhold til det sosiale, så påvirker det det språklige"(Barnehagelærer 2). To logopeder viser til at flere barn med språkvansker også har vansker med pragmatikken. Dette innebærer å tolke og tilpasse seg konteksten, inkludert de verbale og non-verbale signalene. De mener at det kan ha sammenheng med for lite sosial trening. Barnehagelærerne fremhever at noen barn ikke mestrer lekekodene. Barnehagelærer 3 sier lekekoder er knyttet opp til hva man gjør og hva man sier. Uten tilstrekkelige språkferdigheter er det vanskelig å ta del i samspillet i leken, understreker informanten.

4.1.2 Samspill med personal og andre barn

Informantene opplever at det er stor variasjon i hvordan barna med SSV forholder seg til de voksne i barnehagen. Tre av dem mener at de ofte trekker mer mot voksne fordi de er bedre på å tilpasse seg språkvanskene. Logoped 1 viser til at barnehagene ofte beskriver barna som "avhengig av å ha en voksen". Hun er bekymret for at tett voksenkontakt kan virke negativt på selvstendigheten. To av barnehagelærerne **mener at** de som søker voksne kan ha et mer generelt behov for trygghet **og** illustrerer det med at barnet trenger et fang "Ikke nødvendigvis for å få hjelp språklig, men for å få den der tryggheten til at jeg skal kunne være sosial med andre eller hive meg med i leken, så må jeg bare være litt trygg først" (Barnehagelærer 2). Logoped 2 mener at barna med SSV har en tendens til å trekke seg bort fra voksne, og det kan være vanskelig å få god kontakt med barnet når hun kommer ut i barnehagen for å observere. Hun opplever at de andre barna er oppsøkende og frempå, mens barnet som skal observere holder seg i bakgrunnen.

Det kan være en sammenheng mellom barnets atferd og hvilket forhold de etablerer til de voksne. Fem av informantene understreker at barn med språkvansker kan ha større risiko for å bli glemt. Det knyttes i noen grad opp til passive barn: "Snakker du ikke så blir du nesten glemt av de voksne også" (Barnehagelærer 1). Andre får oppmerksomhet på grunn av atferden sin: "De som blir litt sånn brautende og tøffe i trynet, de blir vertfall sett, der må ofte voksne gå inn og styre og veilede på det sosiale i forhold til andre" (Barnehagelærer 2). Logopedene er spesielt opptatt av at barn med språkvansker kan oppfattes som "vanskelige", og at språklige vansker kan bli tolket som negativ atferd. De bruker eksempler knyttet til situasjoner der barnet blir **oppfattet** som **uoppmerksom** eller frekk: "Kanskje de ikke spør pent, de sier bare "ost" i stedet for å spørre "kan jeg få osten"" (Logoped 2). To av barnehagelærerne innrømmer at det noen ganger kan være vanskelig å forholde seg til barn

med et utfordrende vanskebilde. En av dem har fokus på hvordan man kan unngå å stigmatisere disse barna og snu en vanskelig situasjon, med forstår også at det kan skje. Barna kan kanskje komme inn i et negativt samhandlingsmønster med de voksne. Denne beskrivelsen tar utgangspunkt i erfaring med tospråklige barn i bråkete og voldsom lek: "Vi voksne reagerer gjerne på mer negativ måte: for det blir mer bråk, og skyting, grining gjerne, og det ender ofte med konflikter. Hvis de da ikke kan løse konflikter fordi de ikke kan språket så blir det gjerne til at de sparker eller slår eller bruker andre metoder. Det er klart at det blir en negativ sirkel" (Barnehagelærer 3).

Informantene har opplevd at barna ikke kommer inn i lek med andre. To er likevel overveiende positive til at barna aksepterer dem som de er, videre viser fire til at de ofte leker med barn som er yngre eller som har andre utfordringer. Logoped 3 forstår dette som at de er mer på samme nivå sosialt og i lek. Logoped 2 lurte på om det kan være mangel på alternativer som trekker dem sammen. Fire informanter sier at barnet kan bli avvist eller at andre barn kan trekke seg unna: Det settes i sammenheng med språkvanskene gjennom at andre barn "gidder ikke være med deg for jeg skjønner ikke hva du sier" (Barnehagelærer 1). I tillegg knyttes det til utagerende atferd. Barnehagelærer 2 utdyper at "Noen av de som blir litt sånn tøffe kan få status hos noen i gruppa. Andre trekker seg vekk fra de". Logoped 2 legger mer vekt på at det er ferdighetene som er begrensende og mener det er utfordringer med selvheldelse heller enn utestenging som gjør at barna blir utenfor. De blir oftere overkjørt av de andre barna og har mindre påvirkningskraft på leken, forteller fire av informantene. I rollelek får de gjerne en underordnet rolle som baby eller dyr. Det er enighet om at vanskene i forhold til jevnaldrende øker med alder. Dette settes i sammenheng med at barna blir mer språklig bevisste og kan reagere på at "det er ikke sånn vi sier det". I tillegg blir leken mer krevende, spesielt rollelek: "Det er så mye språklig, både verbalt og non-verbalt, de greier de ikke å få med seg alt (Logoped 3). Eldre barn møter de også andre språklige forventninger: "Når de er små så ordner det seg, da går de bort og tar den leken. Noen av de med språkvansker holder på det mye lenger, de har ikke språket til å forhandle om leken. Da går de bare å tar den, for det er den eneste måten de kan" (Logoped 2).

4.2. Oppdage / kartlegge

4.2.1 Barnehagelærernes kartlegging

To **av** logopedene har erfart at det kan ta lang tid før barn med SSV blir oppdaget. Alle ser at det kan forveksles med andre typer vansker som problemer knyttet til atferd, konsentrasjon eller uttale. Barnehagelærerne viser til ulike prosjekt de har vært med på der de har satt fokus på å henvise tidlig og til riktig sted. De forteller at det er i den daglige observasjonen de oppdager om barn med språkvansker viser tegn til sosiale vansker. Dette ser de i sammenheng med sin fagkunnskap om barns utvikling. To logopeder mener at det kan være utfordrende for personalet i barnehagen å oppdage at barnet har vansker i sosialt samspill: "Ofte ser det ut som de er med i leken. Hvis du går nærmere inn, så hadde du sett at han er jo katt, men han er der, han er med. Eller han sitter der og kjører en bil, men er han med de andre? Du skal ha litt trent øye for å se det" (Logoped 2). Videre opplever hun at personalet i barnehagene kan ha lavere forventninger til at barn med språkvansker skal bidra og utvikle seg sosialt. Fire informanter sier at det er større sjanse for at barn som er utagerende blir fanget opp. **Fem** gir uttrykk for at det kan være vanskeligere å legge merke til barn som er mer passive. Barnehagene bruker kartleggingsverktøyene TRAS og Alle med. Barnehagelærer 2 relaterer det til å samle mer informasjon når man er i tvil om barnets utvikling. De to andre viser til at kartlegging blir brukt som et ledd i prosessen med å henvise barnet til PPT.

Bekymringer rundt enkeltbarn blir løftet frem under avdelingsmøter. To barnehagelærere sier det også være nyttig om en voksen fra et annen avdeling kommer inn for å observere barnet. Barnehagelærer 1 fremhever utbyttet av PPT sitt tilbud om språkkonsultasjon. Der kan man drøfte barnet anonymt, før man eventuelt henviser. Logoped 2 legger også vekt på at barnehagen kan søke råd hos PPT når de er bekymret. Videre sier hun: "Det som bekymrer meg er når de ikke er bekymret. Det er jo ikke alltid de ser det".

4.2.2 Logopeders kartlegging

To logopeder sier at barnehagene er flinke til å henvise, en av dem kommenterer også at hun har sett en positiv utvikling gjennom større fokus på tidlig innsats: "Jeg tror folk er mer bevisste på det enn før" (Logoped 1). Logoped 2 har inntrykk av at det er forskjellig praksis for henvisning med tanke på formuleringer knyttet til språklige og sosiale vansker: "Per klarer ikke å komme inn i leken. Eller: Per slår de andre. Det er problematisert, men ikke som en del av den vansken de henviser for, det er mer en beskrivelse av ungen. (...) Hvis det er en stille,

som trekker seg tilbake, står det kanskje bare: Per liker å leke alene (ler litt)". Informanten ser alltid gjennom observasjonsskjemaene, men hun kan være usikker på om de er riktig fylt ut. Logoped 3 forteller at hva barnehagen skriver i henvisningen har betydning for hvordan saken blir fulgt opp videre: Det er jo litt hva innspill barnehagen kommer med på det sosiale, hvor mye oppmerksomhet det egentlig får.

For å kartlegge sosiale vansker viser logopedene til samtale med foreldre og barnehage og observasjon, i tillegg til sjekklistene CBLC, CCC-2 og CELF sin pragmatiske profil. Logoped 2 forteller at hun starter samtalen med foreldrene med å spørre både om språklig, motorisk og sosial utvikling. Hun fremhever at sosial fungering vil ha stor betydning for hvilke forutsetninger barnet har hatt for å utvikle språket. Videre følger hun opp ut i fra de svarene de får, og hva man tenker at barnet strever med. Alle viser til betydningen av bred kartlegging og samarbeid med andre faggrupper. De fremhever at man også må sjekke om språklige og sosiale vansker er konsekvenser av en annen primærvanske, og alle kommer inn på autisme. Ofte vil det være aktuelt med en evnetest, logoped 3 legger vekt på at **denne** kan dokumentere barnets ressurser: "Mange tror jo at disse ungene, de kan jo ingenting. Så er det og for å vise dem at de har faktisk veldig mye ressurser, det er kun det språklige det står på". Logoped 2 påpeker at man også følger utviklingen videre og blant annet vurdere effekten av tiltak.

4.3. Rammefaktorer

4.3.1 Strukturell kvalitet

Fem informanter er opptatt av at de fysiske omgivelsene. Det bør ikke være for mye støy, og at det er viktig med nok rom, forteller de. Tilgangen på rom ses både i sammenheng med å dele barnegruppen opp i mindre grupper, og at det vil være mindre "flyt" innen et avgrenset område. Barnehagelærer 2 viser til at de er basebarnehage, noe som kan oppleves som et kaotisk miljø for noen barn med språkvansker. Fire mener at store barnegruppene kan være utfordrende fordi disse kan oppleves som mindre oversiktlig både for barn og voksne. Det kan øke risikoen for at barna med språkvansker faller utenfor eller blir glemt. Logoped 3 referer til behov for struktur og orden, for eksempel en visuell dagsplan "Sånn at de kan bruke energien på andre ting enn til å orientere seg". Barnehagelærerne fremhever nytten av pedagogisk materiell som bøker, spill og konkrete. De mener at det fremmer språkforståelsen og støtter begrepsinnlæringen. I tillegg kan variert materiell være motiverende både for voksne og barn. Generelt er det enighet om at det viktigste er hvordan man bruker tingene. En nevner visuell

dagsplan, men det blir ikke prioritert dette året. Logopedene legger mindre vekt på materiell, men heller å utnytte situasjonene fra hverdagen, for eksempel når man lager mat, kler på seg, eller går tur i skogen.

Det er enighet om at voksentetthet har stor betydning for hvordan man klarer å ivareta barna med vansker. Videre er barnehagelærerne også opptatt av stabilitet i personalet. Fire av dem tar opp behovet for ekstraressurs og spesialpedagog, og hvordan styrket bemanning har sammenheng med hvilket tilbud man kan gi. Barna får forskjellig antall timer med spesialpedagog, og ulikt innhold. Logopedene opplever at det varierer mye hvilken kompetanse og interesse spesialpedagogene har. To barnehagelærere gir uttrykk for arbeidspress knyttet til prioritering av tid og antall barn: "Man går jo nesten hele tiden med dårlig samvittighet, man har gjerne ikke gjort nok. Men så må man tenke på hva man har gjort, og at sånn er det faktisk" (Barnehagelærer 1). Logopedene opplever at det er svært personavhengig i hvilken grad barnehagene klarer å følge opp barn med SSV, noe de tre relaterer til henholdsvis interesse, kompetanse og holdninger. De ser vilje og engasjement som fremmende for forebyggende arbeid. Samtidig opplever de at noen fokuserer mye på problemer knyttet til atferd og viser manglende vilje til endring. To informanter skisserer problemer med fraskrivning av ansvar: "Noen ganger når barnet har spesialpedagog eller ekstraressurs, da tenker de at det er ikke mitt ansvar lenger" (Logoped 1). To logopeder gir uttrykk for at det er en sammenheng mellom personalet sin kompetanse og holdninger: "Voksne med utdanning og kompetanse, det er kanskje en mangelvare mange plasser. Det er jo det som er hele cluet: å forstå disse ungene, forstå hva en språkvanske er. Forstå at det er ikke at han er vanskelig, men det er jo at han ikke forstår" (Logoped 3). To informanter ser utfordringene i sammenheng med ledelsen og systemet over. De understreker viktigheten av at ledelsen forventer at man skal klare å inkludere alle barn, og legger til rette for en helhetlige innsats: "Noen barnehager er jo fantastiske fordi de jobber i samme retning" (Logoped 2). To barnehagelærere tar opp at de opplever å få støtte fra ledelsen. I tillegg viser fire til at ledelsen har direkte påvirkningskraft gjennom faglig prioritering, kurs og veiledning. Barnehagelærerne nevner mange forskjellige kurs og program de har deltatt i, og er samstemte i at kommunenes satsing på kompetanseheving har hatt positiv virkning: "Det er lettere å tenke bevissthet rundt det når hele gruppa får kompetanse i det, og det gjelder alle" (Barnehagelærer 2). Likevel legger de mest vekt på erfaring i sin kompetanseutvikling: "Klart når du har jobbet mye med det så opparbeider du deg jo en kompetanse. Bare det å se det, og se virkningen av det du gjør" (Barnehagelærer 3). Videre trekker de frem veiledning og at

man kan lære fra andre i barnehagen, spesialpedagoger eller andre eksterne fagpersoner. Alle er positive til å lære mer, men har få konkrete ønsker om hva dette skulle inneholde.

4.3.2 Prosessuell kvalitet

Barnehagelærerne jobber ut ifra månedsplaner som inkluderer språkmål og leker som alle barna skal lære. En forteller også at de har sosiale mål. Logopedene legger vekt på et godt språkmiljø i barnehagen, med flere referanser til å jobbe med språk: "Det å bruke de naturlige situasjonene, hele tiden jobbe med språk. Sette ord på ting, erfare begreper, sånn at en får et godt og sterkt innhold i det begrepet og lagret det på en god måte" (Logoped 3). De opplever at det er stor variasjon mellom barnehagene, der flere ikke er gode på språkarbeid. Barnehagelærerne referer i større grad til de gode samtalene. De sier at barnehagene de jobber i har ekstra fokus på språk og mener dette er positivt for barn med SSV.

Det er bred enighet om at personalet utgjør den viktigste rammefaktoren for muligheten til å jobbe forebyggende. Informantene legger vekt på en trygg barn-voksenrelasjon preget av omsorg, der man ser barna, tolker behovene deres og responderer på hva de trenger. Imidlertid fremhever tre informanter at barna ikke nødvendigvis oppsøker den stimuleringen de ha behov for: "Det er veldig lett å bruke ressursene på de som har så mye fra før. De er så aktive: de vil lese bøker, de vil diskutere, de vil ta deg med i leken, sant? Men de som har så lite fra før, der må du som voksen være aktiv og bevisst gå inn og styrke de sånn at de kan komme lenger" (Barnehagelærer 2). De fleste er opptatt av at det bør være et inkluderende miljø i barnegruppa, og at dette handler mye om de voksnes innstilling. Det kan være gjennom å være en god rollemodell, og å vise at man ser hvert barn: "Hver dag skal vi være borti alle barna, vi skal ta på dem, vi skal si hei" (Barnehagelærer 1). To informanter peker på at de ansatte kan ha ulike prioriteringer med tanke på situasjoner der inkludering kommer i konflikt med barnas valgfrihet når det gjelder lekekamerater.

4.3.4 Logopedenes kompetanseutvikling og arbeidsforhold

Logopedene vektlegger arbeidserfaring og tverrfaglig samarbeid i sin kompetanseutvikling. De synes også det er viktig å holde seg faglig oppdatert. Samtlige har opplevd utfordringer i samarbeidet med barnehagene. Logoped 2 sier at dette kan ha noe sammenheng med egen veiledningskompetanse. Hun mener at det ofte kan bli litt svevende for de i barnehagen å ta tak i, vanskelig å måle og vurdere: "Hvis det var en måte å gjøre det bedre på, med veiledning

av de tingene der – det tror jeg ville hatt mye å si for ungene i praksis. Gjøre det enklere for de voksne å gå inn å ta tak". Logoped 1 sier at hun ikke kan så mye om tiltak på det sosiale området: "Vi skriver de skal ha oppfølging på det sosiale, men jeg tror ikke vi tenker så konkret på det. For når du jobber med språket så blir du jo mye bedre på det sosiale og".

Tids- og arbeidspress får konsekvenser for oppfølgingen i barnehagene. Logoped 3 sier at det kan føre til at det bare er de barnehagene som etterspør veiledning som blir prioritert: "Vi har veldig begrenset kapasitet, jeg skulle ønske at jeg kunne fulgt de ungene mer opp, mye tettere, og kunne veilede i mye større grad på hvordan de skal gjøre. Men, det er jo faktisk ikke mulig". Logoped 1 påpeker at hun har lite tid sammen med barnet: "Kanskje vi er en gang og observerer i barnehagen, men vi kan ikke si at vi kjenner barnet så godt fra de beskrivelsene vi får fra dem". Logoped 2 skisserer en konflikt mellom arbeidsinstruks og sin egen opplevelse av behovet i barnehagen: "Jeg kunne nok alltid gjort mer, men jeg håper at vi ofte gjør vi mer enn vi skal gjøre i forhold til papirene. Bare fordi vi føler at her trengs det. Av og til føler jeg nesten at man sniker seg ut til en veiledning som man nesten ikke har lov å ha".

4.4 Samarbeid

Barnehagelærerne forteller at de trives i personalgruppa, noe som ses i sammenheng med innsats: "Når du trives på jobben og det er en god plass å være, tror jeg det gjør noe med hele miljøet. Så strekker du deg gjerne litt lenger enn du ville gjort hvis ikke" (Barnehagelærer 3). De skildrer en personalgruppe preget av støtte, samarbeid og faglig utveksling. Barnehagelærer 1 legger vekt på å utnytte ressursene i gruppa til barnets beste: "Det er kanskje en av de voksne på gruppa som har bedre kontakt med et barn, og bruke det for det det er verdt. Selv om jeg er pedagogisk leder, så behøver ikke jeg å gjøre alt, eller observere alt". Hun sier også at personalet skal være samkjørte i arbeidsmetoder og mål for hvordan man skal møte barnet. En informant sier at av og til kan relasjonen mellom et barn og en voksen blir så vanskelig at barnet ikke får den støtten det har behov for, i slike sammenhenger kan det være aktuelt å be en annen ta over. To av barnehagelærerne fremhever samarbeid på tvers av avdelingene.

Det varierer hvor tett samarbeidet er mellom logoped og barnehageansatte. To barnehagelærere sier at det kan være vanskelig å få logopedene ut i barnehagen for å møte barna, og at de heller baserer seg i stor grad på barnehagens beskrivelser. Barnehagelærer 2

ser dette i sammenheng med en utvikling mot at PPT jobber mer systemrettet, noe som kan gå på bekostning av individuell tilpasning. To av logopedene beskriver hvordan de ansatte i barnehagene kan oppleves forskjellig med tanke på tilgjengelighet. Det kan handle om praktiske vansker: "Det er ikke så lett å samle. Av og til har jeg prøvd å være med på avdelingsmøter for å prate med alle på avdelingen. Men det er ikke alle som har avdelingsmøte, det er ikke sånn at det passer. Det er litt tilgangen den veien og" (Logoped 2). I andre sammenhenger kan det handle om vilje: "Hvor mye barnehagen vil ha PPT inn, innsynet i barnehagen. Noen ønsker mye mer, kom, vi vil ha veiledning. Noen vil ikke i så stor grad ha oss inn. Det har kanskje med ledelsen, det er mer på systemnivå" (Logoped 3).

Logoped 3 jobber på et mindre PP-kontor: "For min del blir det mye veiledning og kanskje modellering på hvordan man kan jobbe. Egentlig mest veiledning av avdelingene og spes.ped-læreren". De to andre logopedene har erfaring fra et større kontor, der de har en del veiledning i tidlig fase, men lite kontakt etter å ha skrevet sakkyndig rapport. Etterpå har de et overføringsmøte med barnehagen og spesialpedagogen: "Så er det de som tar saken egentlig. De har mest samarbeid med barnehagen og foreldre. Vi skriver noen tiltak sakkyndig, men vi er ikke der og veileder så mye" (Logoped 1). Hun gir uttrykk for at hun gjerne ville ha fulgt sakene videre. Logoped 2 savner et tettere samarbeid med ressurscenteret som overtar saken, noe hun mener ville vært positivt for barnets oppfølging.

Alle har opplevd at det kan være utfordrende å veilede i barnehagene og at man ikke nødvendigvis får til endringene man ønsker. Logoped 1 har erfart at personalets engasjement virker inn: Det kommer an på interessen fra barnehagen (...) Det er jo veldig komplisert å samarbeide med barnehagene noen ganger". Logoped 3 opplever at det er lettere å veilede der personalet har "en grunnleggende kompetanse og forståelse som gjør at man kan ta til seg det jeg kommer med". Videre etterspør hun større handlekraft. Logoped 2 beskriver at noen kan oppleves som redde for å prøve, eller redde for å gjøre feil: "Prøve å veilede dem: -Hva er det du kan noe om? -Jeg er veldig glad i å spille gitar! -Da kan jo du ta med gitar og så kan dere synge sanger. Du må jo bruke det du kan noe om til å hjelpe den ungen: da løsner det veldig for veldig mange". I saker der logopeden og ansatte i barnehagen ikke har en felles forståelse av barnets vansker får det store konsekvenser for kommunikasjonen: "Det er ganske ofte at du føler at du prater litt til en vegg når du prøver å gi råd om sånne ting" (Logoped 2). Logopedene beskriver de forskjellige oppfatningene som vansker med å forstå konsekvensene av språkvanskene, eller at språkvanskene blir tolket som noe annet. Barnehagepersonell kan

forveksle SSV med blant annet autisme, svake kognitive evner eller atferdsvansker. Det kan også handle om manglende forståelse for hvorfor de skal jobbe så mye med språk eller det sosiale aspektet. Barnehagelærer 3 synes også det er utfordrende hvis hun skal samarbeide med noen som ikke viser forståelse for hennes arbeidssituasjon: "Før var det litt sånn at alt dreier seg om det barnet som har spes.ped, men jeg har 17 andre barn som jeg skal legge til rette for og som er viktige". Hvis man ikke kommer frem til en felles forståelse vil det kanskje ikke skje så mye: "Jeg kan fortelle det jeg synes, og så ser jeg at: ja, det sier du, ja. Så bryr de seg ikke så mye om det" (Logoped 2). Ved å vise forståelse for barnehagehverdagen, og ha realistiske forventninger til hva personalet kan få til, opplever logopedene at de får bedre respons. Logoped 2 fremhever at det er viktig å være tydelig og konkret i veiledningen "Med å si at dette krever jeg at dere gjør hver dag, uansett. Heller legge lista lavere, så kan de gjøre mer enn det jeg har sagt, hvis de får til mer". Informanten har flere ganger hjulpet personalet med å finne løsninger på praktiske problemer og å utforme detaljerte planer for gjennomføring, inkludert reserveplan. Logoped 3 opplever stort tidspress og er positiv til kurs eller nettverksgrupper der man kan nå flere samtidig. Barnehagelærer 3 ønsker gjerne mer veiledning, men det kan være vanskelig å prioritere tiden: "Alt skal gå opp, og jeg skal være mye borte fra avdelingen, det spørs hvor mange barn du har med spesielle problemer. Du vil jo ikke sitte på møte hele dagen".

4.5 Tiltak og tilpasning

Informantene har stor tro på effekten av tiltak og tilpasning. De ser at man kan gjøre endringer som fører til bedring: "Hvis man tenker at miljøet er så viktig, da kan man endre miljøbetingelsene og gi mer av et eller annet, så kan det bli bedre på et vis" (Barnehagelærer 2). Motsatt kan mangel på tilrettelegging forklare hvorfor noen barn har det vanskelig: "Jeg tror, som regel, så er det ikke så mye språkvansken som er til hindring. Heller at de ikke legger til rette eller får det til av andre grunner" (Logoped 2).

4.5.1 Kontekstrettede tiltak

Logopedene er generelt opptatt av kompetanseheving i personalet knyttet til språkvansker, konsekvenser av språkvansker og språkarbeid. Barnehagelærer 3 har erfart at de andre barna viser mer forståelse dersom man forklarer litt hva vansker barn med språkvansker har. Logoped 2 fremhever betydningen av gode planer som grunnlag for tilpasning: "Hvis du ikke vet hvorfor du gjør det du gjør i forhold til dem som har vanlig språk, hvordan skal du vite

hva du gjøre med dem som ikke har vanlig språk?". Hun legger også vekt på at man bør velge tema som barna er opptatt av, som er nyttig og nært barnet: "De trenger ikke vite navn på Jupiter når ikke de vet forskjell på bukse og shorts, sant?". Alle er opptatt av at man må dele opp i mindre grupper når man har mulighet til det. Informantene referer til smågrupper, lekegrupper, språkgrupper og begrepsklubb. Mindre grupper kan oppleves som mer oversiktlig og roligere. Dette skaper bedre forutsetninger for kontakt, konsentrasjon og aktiv deltakelse. Siden det er mer voksenstyrt kan man ha en bevisst sammensetning av barn og tilpasse målet med aktiviteten til de som er med i gruppa. Det blir poengtert at inndelingen bør ta utgangspunkt i hva som er best for barna og ikke hva som passer best for de voksne.

Felles referanser kan gi et godt utgangspunkt for lek, og alle barnehagelærerne forteller at de har "månedens lek". Barnehagelærer 2 viser til positiv erfaring med å bruke bøker, der de jobber med historien og begrepene over en lengre periode: "Da vil barna få et felles begrepsapparat og en felles referanseramme som de kan bruke videre i leken".

4.5.2 Individrettede tilpasninger og tiltak

Barnehagelærerne fremhever trygghet som en forutsetning for positiv utvikling: "Uten den tryggheten i bunn, som du kan få gjennom en trygg relasjon i barnehagen, så får du på en måte ikke gjort noen ting" (Barnehagelærer 2). Videre viser hun til Trygghetssirkelen som støtte til å analysere barnets signaler. Tilpasning for at barnet skal få med seg verbal informasjon kan også ses som trygghetsskapende: "Du tenker over hvordan du snakker med barnet slik at det forstår deg. Hvis barnet sliter med forståelse: at du ikke sier mange beskjeder i en setning for eksempel. At du gir en beskjed, så må du følge med om barnet har forstått det. Ikke bare slenge ut, og så gå videre. Så står barnet der" (Barnehagelærer 3). Informantene er også opptatt av å gjøre barna trygge på seg selv, noe de relaterer til positive tilbakemeldinger og oppmerksomhet, samt å legge til rette for mestringsopplevelser: "Sånn at de har noen plattformer som de vet at de er ganske sterke på" (Barnehagelærer 1). Flere viser engasjement for hvordan de voksne kan påvirke de andre barnas oppfatning av barnet med SSV: "Unger har så lett for å følge de voksne. Hvis vi voksne viser at vi setter ekstra pris på et barn av en eller annen grunn, så vil det automatisk få status i barnegruppa og. Vi har så stor makt akkurat der, det må man bare være bevisst hvordan man bruker" (Barnehagelærer 2). Videre forteller hun også om hvordan hun bruker sin kjennskap til barnet for å gi barnet

positiv oppmerksomhet i gruppa. Hun kan for eksempel bruke informasjon foreldrene gav ved levering i barnehagen, til å få løfte frem barnets opplevelser i samtale rundt frokostbordet.

Det er stor enighet om at barn får et vesentlig utbytte, både sosialt og språklig, av å være sammen: "De kan ikke bare sitte med en voksen heller, selv om det er viktig i noen sammenhenger. Det må komme andre unger inn for å skape den sosiale kompetansen" (Barnehagelærer 1). Voksne kan tilrettelegge for situasjoner med tettere språklig og sosial samhandling. Alle snakker om å bruke leke-situasjoner. Barnet kan trenge hjelp til å initiere lek, eller til å bli med i andres lek: "Varme og tydelige voksne som er på gulvet og som hjelper dem inn i leken: se her er det noen som skal leke med tog, kom og vær med her. Og modellerer kanskje: hvordan kan man spørre om å komme inn i leken på en god måte?" (Logoped 3). Støtte til å bli værende i leken kan være hjelp til å tilføre leken noe nytt, eller kommunikasjonsstøtte og hjelp til å tolke hva de andre barna gjør: "En voksen som reparerer samtalebrudd (...) å ha en som kan forstå i nærheten, det er jo alltid god hjelp" (Logoped 1). Informantene har flere eksempler på at barna med SSV kan ha behov for ekstra tett oppfølging og ekstra hjelp av en voksen som for eksempel overgangssituasjoner og måltider. Samtidig er det flere som understreker at barna må få prøve seg på egenhånd for å utvikle selvstendighet. Det handler også om hvordan voksenhjelpen kan oppfattes av andre barn.

To logopeder fremhever at dersom man jobber med språket så vil det også få positive konsekvenser for det sosiale: "Oftest når det språklige blir bedre så blir og det sosiale bedre. Det er jo en sammenheng der" (Logoped 3). "Jeg føler det henger så mye sammen, du jobber med det sosiale mens du jobber med språk" (Logoped 1). Logoped 2 er opptatt av at man ikke **må avgrense det for mye**: "Ofte tenker de (ansatte i barnehagen) ikke at de må jobbe med begge deler samtidig, de tenker at det ene skyldes det andre. Ofte kan det ha en felles årsak, eller du faktisk må jobbe med begge deler". De nevner eksempler på mål knyttet til språk- eller leke-ferdigheter: "Så har du en liten rollelek der barna øver på disse forskjellige lekekodene som de videre kan bygge opp i større grupper kanskje med et barn til, og to barn til. Etter hvert som du klarer å lære lekekodene og får økt språkforståelsen og økt ordforrådet og sånn, gjelder det for den voksne å trekke seg litt vekk" (Barnehagelærer 3). Informantene nevner flere språklige ferdigheter som det er aktuelt å jobbe målrettet med: begreper, ordforråd, fraser og turtaking. For eksempel kan begrepsforståelse kan ha betydning for deltakelse i lek: "Si at det er butikklek, og at en har lært ordene for alle disse matvarene. Med innholdet i begrepene er det mye lettere å kunne delta, det kan jo forebygge de sosiale

vanskene fordi du kan bli med i en lek" (Logoped 3). Det overordnede målet er å overføre dette til samværet i den store gruppen: "Man kan lære noen rolleleker, kanskje alene med en voksen, som en kan ta inn på avdelingene. Da vet de litt hva skjer i denne leken, de vet noen fraser de kan bruke" (Logoped 3).

Tre informanter fremhever at hovedregelen bør være opplegg i gruppe, i motsetning til individuell trening: "Jeg synes ikke de skal sitte på et rom og trene alene. Det er ikke sånn jeg tenker at de lærer språk, og det hjelper dem jo over hodet ikke sosialt" (Logoped 2). Barnehagelærer 2 er skeptisk til overføringsverdien dersom man tar barnet ut alene: "Sånn ting var tenkt før (...) med å hente barnet ut og jobbe med de, og putte de inn igjen: og regne med at de skulle ta med seg den språklige ferdigheten som de drillar med på rommet inn i den sosiale konteksten. Det har jeg sett veldig ofte at ikke fungerer". Likevel er det enighet om at det finnes unntak, de nevner barn med spesielt store vansker eller med behov for skjerming. Målet med smågrupper handler også om å styrke barnets relasjon til andre barn, der man velger gruppedeltagere barnet kan trives sammen med. To logopeder er opptatt av at det skal være en sammenheng mellom det man gjør i liten gruppe, og det som skjer i hele gruppa: "For eksempel hvis de skal ha om bukkene bruse neste uke. Så kan den lille gruppa ha om bukkene bruse uka før, med konkreter. Hvis de på død og liv skal ha samling med hele gruppa sammen, så har de noe de kan bidra med, og henger med" (Logoped 2). Slik kan man styrke barnets deltakelse i felleskapet, og hindre at det blir veldig todelt: "De forbereder dem og veileder dem inn i det de andre gjør for å bli en del av helheten. De skal ikke plukkes vekk og gjøres så spesielle, de er jo en del av helheten".

5 Drøfting av funn

Her vil jeg drøfte funn fra intervjuene og relatere det til teori som kan belyse oppgavens problemstilling. Dette kapittelet har to hoveddeler, den første tar utgangspunkt i forebygging på institusjonsnivå og den andre handler om forebygging på individnivå.

5.1 Forebygging på institusjonsnivå

Barnehagene er viktige i forebyggende arbeid på grunn av muligheten til å nå barna tidlig (Buli-Holmberg, 2012). Forebygging på institusjonsnivå handler om å beskytte barnet mot trakassering og ydmykelser. Alle barn skal bli møtt med verdighet og få vernet sin rett til

selvrespekt og tro på egne evner og muligheter (Befring, 2012b, s. 133-144). Dette kan også ses i sammenheng med Lund et al. (2015, s. 45) sitt forslag til hvordan man definerer mobbing i barnehagen: "Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å være en betydningsfull person i fellesskapet".

Tidlig innsats forutsetter at personalet i barnehagen har kompetanse til å oppdage utsatte barn og bidra til at de får hjelp (Ogden, 2015, s. 71). Barnehagelærerne i denne studien opplever at deres barnefaglige kompetanse og arbeidserfaring gir dem et godt grunnlag til å oppdage dersom noen barn strever sosialt. I tillegg fremhever de samarbeidet med kollegaer innad og på kryss av avdelingene. De bruker kartleggingsverktøyene *TRAS* og *alle med* som en støtte, men nevner også muligheten til å drøfte saken anonymt med PPT. Informantene viser til positiv effekt av kompetanseheving på området, samtidig som en av logopedene også sier at ikke alle klarer å fange det opp. Det kan være vanskelig å se, og man kan mistolke hva man observerer: For eksempel kan man tro at et barn som leker ved siden av andre barn er med i leken, eller at et barn som mangler verbale forhandlingsstrategier er frekk. Informantene gir uttrykk for at det vil være større sjanse for at barn med utagerende vansker blir fanget opp, sammenliknet med barn som er passive og lite deltakende. Det kan også være vanskeligere å oppdage dem opp i en stor barnegruppe, enn i en liten gruppe. Det vil altså til en viss grad være person- og situasjonsavhengig om barn med sosiale vansker blir oppdaget. Kompetanseheving og tilgjengelig støtte kan derfor være viktige forebyggende tiltak. Jeg hadde forventet at kartleggingsverktøy var viktigere enn det informantene ga uttrykk for. Det kan ha sammenheng med den lange arbeidserfaringen deres. Kanskje er kartleggingsverktøy en viktigere støtte for barnehagelærere med mindre erfaring. Inndeling i mindre grupper er fremhevet mange ganger i intervjuene. Det ser også ut til at det vil være positivt for å få bedre oversikt over barns trivsel og deltakelse.

Rygvgold (2012, s. 337) fremhever at det er viktig å forstå helheten i sammensatte vansker. Ruud (2012, s. 615) peker på at en forutsetning for å tak i problemer med avvistning av andre må man kartlegge hvordan barna bli avvist og forsøke å forstå hvorfor. Vik (2014, s. 10-11) legger vekt på at kartleggingsverktøy ikke bør være den eneste kilden til informasjon, og heller ikke i seg selv legitimerer intervensjon. Dersom relasjonen mellom pedagog og barn ikke fører til læring og utvikling hos barnet er det grunnlag for å sette inn tiltak. Slik kunne kanskje bredere kartlegging av barnegruppa eller personalets relasjoner til barna økt sjansen for at barn ble oppdaget, og i tillegg gitt en mer nyansert forståelse. Det kan også være at

barnehagene kartlegger dette, uten at de relaterte det til mine spørsmål i løpet av samtalen. Risikoen for at vanskene kan mistolket vil være en del av temaet i neste delkapittel.

5.1.1 Personalets oppfatning av barnet

Barnehagelærerne forteller at de legger vekt på å etablere en god relasjon til barnet, noe alle relaterer til trygghet, omsorg og støtte. De snakker om å se eller tolke barnet og respondere på barnets behov. Dette ser ut til å ha en klar parallell til det Kvello (2013, s. 22) omtaler som voksnes evne til mentalisering, noe som er utgangspunktet for sensitivitet og en positiv innstilling til barnet. Gjennom å søke å forstå den andre på en nyansert måte kan man tilpasse seg barnet på en god måte i handling og prioriteringer. Motsatt vil svak evne til mentalisering resultere i at man låser seg i handlingsmønster og oppfatninger. I rammeplanen blir det lagt vekt på at hvordan de voksne møter barnet virker tilbake på barnet selvoppfatning: "Barn påvirker sine omgivelser gjennom aktiviteter og væremåter. Hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv. Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro" (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 13). For å utvikle god selvfølelse og psykisk helse er det en forutsetning at barnet blir møtt med forståelse og at andre lytter og viser interesse for barnets tanker, følelser og kompetanse. Den type omsorg er også forebyggende mot mobbing. Barn med spesielle behov har økt risiko for å bli møtt bare på en liten del av seg selv, der målet er å forandre dem, i stedet for å møte dem som hele og likeverdige mennesker (Bae, 2005).

Ved bruk av observasjon vil det man ser være preget av personens erfaringer og virkelighetsforståelse (Helland, 2012, s. 606). Størksen og Thorsen (2011, s. 37-43) bruker begrepet "beliefs" når de referer til holdninger, tanker, forståelser og overbevisninger. Videre påpeker de at hvordan barnehagepersonalet forstår årsakssammenhenger knyttet til barnets atferd vil ha stor betydning for hvor god omsorg og støtte de gir barnet. En logoped gir uttrykk for at henvisninger fra barnehagene omtaler språklige vansker og sosiale vansker på forskjellig måte. Hun hevder at sosiale vansker mer blir fremstilt som en beskrivelse av barnet som problematiserer barnets atferd og ikke i seg selv en grunn til henvisningen. Dette stemmer med Ogdens (2015, s. 240) beskrivelser av at sosiale vansker i mindre grad blir forstått som et selvstendig problemområde, men heller som en konsekvens av andre vansker. Logopedens opplevelse av problematisering i barnehagenes henvisningspraksis styrkes også av at informantene har flere referanser til at voksne kan oppleve barnet med SSV som "vanskelige" og at de kan få ulike negative merkelapper. Tre informanter bruker ulike

eksempler som illustrerer at barnet kan bli oppfattet som frekk, dum eller bøllete. Rice (1993, s. 118-119) har tidligere vist at måten barn snakker på har stor betydning for hvordan de blir oppfattet. Voksne har en tendens til å generalisere vansker med språk og uttale til å gjelde sosial umodenhet og lavere intelligens. På en annen side var det også bred enighet blant informantene om at noen barn har økt risiko for å bli glemt av de voksne. Spesielt barn som trekker seg bort eller stadig velger individuelle aktiviteter som å tegne eller sykle, kan få mindre oppmerksomhet. Jeg anser risikoen for å bli stigmatisert eller glemt av de voksne som et viktig funn i min undersøkelse og vil se nærmere på hvilke konsekvenser det kan ha.

Dersom barnet blir oppfattet på en negativ måte vil det også kunne føre til et konfliktfylt forhold mellom barnet og de ansatte. En barnehagelærer mente at barn med språkvansker og eksternaliserte vansker var mer sårbare for å komme inn i negative samhandlingsmønstre med personalet. I en slik samhandling vil begge parter reaksjon på den andre bidrar til stadig flere konflikter. Forskning har vist at barn med manglende nærhet til en voksen hadde økt grad av atferds- og språkrelaterte vansker. Videre var en konfliktfylt relasjon til personalet forbundet med mer eksternaliserte vansker (Brandlistuen et al., 2015, s. 52). Grad av positiv eller negativ relasjon vil også påvirke hvor mye tid og energi den ansatte er villig til å bruke på barnet (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010, s. 145). Jeg forstår dette som at kommunikasjonsvanskene kan gjøre det vanskeligere å få en nær relasjon mellom barnet og de ansatte, noe som kan føre til at de voksne er mindre oppmerksomme på barnets behov og trivsel. Dersom de voksne har negative holdninger og oppfatninger av barnet kan det føre til at de overser barnet, gir det lite bekreftelse, eller har stort fokus på at barnet må forandre seg. Det kan bety at barnet har økt risiko for å få et negativt syn på seg selv og sitt potensial. Personalets holdninger og hvordan de forstår og forholder seg til barnet kan også påvirke barnets relasjoner til andre barn. Barnehagelærerne legger stor vekt på at når de viser at de setter pris på et barn og løfter frem barnets sterke sider så følger de andre barna etter. I tråd med dette, viser også forskning at det har negativ effekt på barns relasjoner, trivsel og sosiale kompetanse når pedagogen posisjonerer noen barn som annerledes, eller oppfattet annerledes interaksjonsformer som mangler ved barnet (Nielsen, Tifitiki og Søgaard-Larsen, 2013, s. 50).

5.1.2 Forebygging rettet mot personalet

I lys av det jeg har drøftet i kapittel 5.1.1 vil jeg se videre på hvordan informantene beskriver at man kan jobbe forebyggende for å unngå at voksne utvikler eller opprettholder sine

negative oppfatninger og holdninger til barnet. I første del ser jeg på arbeid internt i barnehagen, andre del handler om samarbeid med logopeder.

To logopeder peker på barnehageledelsen sin påvirkning på kulturen eller klimaet i barnehagen, blant annet gjennom overordnede beslutninger knyttet til hva slags kurs og veiledning som blir prioritert. En av barnehagelærerne viser til at kompetansestyrking i hele personalet gir et felles grunnlag til å kunne å jobbe målrettet. Hun referer til Trygghetssirkelen (Powell et al., 2015) som et konkret eksempel på hvordan ny kunnskap kan være til støtte til å tolke barnets atferd og behov. En logoped legger også vekt på hvilke forventninger ledelsen har til sine ansatte, og presiserer forventningen om at barnehagen skal klare å ta vare på alle barna. To av barnehagelærerne fremhever støtte og bekreftelse fra ledelsen som viktig. Jeg forstår dette som at ledelsens faglige prioriteringer og forventninger vil påvirke hvilket faglig grunnlag personalet har i møte med sårbare barn. Det vil si at de ansatte har relevant kompetanse til å forstå utfordringene og vite hvordan de best kan støtte dem. I tillegg kan ledelsen påvirke i hvilken grad de ansatte opplever dette som en viktig og verdsatt arbeidsoppgave. I følge Lamer (2014, s. 57) vil personalet oppleve at det leder snakker mye om og etterspør er viktig og sentralt i hverdagen. Slik kan ledelsen bidra til å tydeliggjøre barnehagens verdigrunnlag. I rammeplanen legges det vekt på at "Refleksjoner over egne verdier og handlinger skal inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Barnehagen må systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet" (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 12). Barnehagelærerne legger vekt på det interne samarbeidet både innad på avdelingen, og mellom avdelingene. Utsagn om at man går "nesten hele tiden med dårlig samvittighet", og enkelte uttrykk for tvil rundt innsatsen som blir gjort kan tyde på at ansatte opplever behov for å få bekreftelse på, eller nye innspill til hvordan man forstår barnet og sin egen yrkespraksis. Slik kan man få impulser til å revurdere eller nyansere tankemønstre som videre er forbundet med handlingsvalg. Våre "beliefs" kan påvirke hvordan vi handler, noen ganger uten at vi er dem bevisst – og det er viktig at vi utforsker og utfordrer dem (Størksen og Thorsen, 2011, s. 43). En barnehagelærer snakker om hvordan voksne kan bidra til å stigmatisere barn. Hun legger blant annet vekt på at dersom det er vanskelig å forholde seg til et barn, så er det de voksnes ansvar å snu det og få frem barnets positive sider. Hvis situasjonene er så låst at den ansatte ikke klarer å endre den, har vedkommende likevel et ansvar for å se til at en annen går inn og overtar. Jeg forstår dette som et eksempel på etisk refleksjon der man løfter frem en vanskelig relasjon som påvirker barnet og som ikke er forenelig med de verdiene man ønsker

å fremme i barnehagen. Mitt datagrunnlag sier ikke noe om variasjon og hva som virker inn på i hvilken grad personalet bruker tid på dette. Strukturelle rammer som kompetanse, voksentetthet og stabilitet i personalet ser ut til å ha innvirkning på hvordan barnehagelærerne opplever sin kapasitet til å gi et godt tilbud til barna. Det kan tenkes at dette også virker inn på prioritering av etisk refleksjon og drøfting.

Tidligere undersøkelser viser at ledere og ansatte i PPT har svak positiv oppfatning av barnehageansattes kompetanse relatert til barn med spesielle behov. De rangerer kompetanseområdene språk og kommunikasjonsvansker samt sosio-emosjonelle og atferdsvansker høyest, og legger vekt på at det er stor variasjon mellom barnehagene (Cameron, Tveit og Kovač, 2011, s. 81). Variasjon mellom ulike barnehager ble også fremhevet av logopedene jeg intervjuet. Logopedene har tro på videre kompetanseheving for å styrke forebyggende innsats rettet mot barn med spesifikke språkvansker. To av dem gir også uttrykk for at økt kompetanse kan påvirke holdninger og motvirke negative oppfatninger. Når det er et misforhold mellom ansattes ”beliefs” og forskningsbasert kunnskap er det viktig med faglig oppdatering og refleksjon som kan føre til bedre sammenheng mellom ny kunnskap, forståelse og praksis (Størksen og Thorsen, 2011, s. 44). En av PP-tjenestens hovedoppgaver er å bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge best mulig for barn med særlige behov (Lassen, 2012, s. 172).

I intervjuene er det to barnehagelærere som opplever at det kan være vanskelig å få logopedene ut i barnehagen. Dette stemmer med at logopedene gir uttrykk for at de er presset på tid og at det ikke ligger til rette for at de skal kunne gi tett oppfølging. En logoped sier også at det kan være vanskelig å finne tidspunkt som passer for personalet. Videre er det en logoped som sier at det er de barnehagene som etterspør veiledning som blir prioritert, de andre regner man med at klarer seg. Logopedene opplever hindringer i veiledning som at personalet er lite løsningsorienterte, fraskriver seg ansvar eller er lite motiverte for endring. En barnehagelærer gir uttrykk for at det er en belastning for avdelingen hvis hun er mye borte på grunn av møter. Det ser ut til at det kan være flere praktiske vanskeligheter med å få til gode møter og veiledningssituasjoner mellom barnehagelærer og logopeder. Kanskje kan det bety at man i størst grad når ut til de som er mest samarbeidsorienterte og selv viser initiativ til at de er villige til å endre og forbedre egen praksis. Det vil selvfølgelig være det beste utgangspunktet for veiledning, men det kan se ut til å være knyttet større utfordringer til dem som motarbeider veiledning. Jeg har i mindre grad fått frem samarbeidsproblemer fra

barnehagens side. Det skyldes nok delvis at jeg tok kontakt med barnehager som ble anbefalt av PPT fordi de var flinke på språkarbeid. Sannsynligvis var dette også barnehager som PPT har hatt et godt samarbeid med.

Lassen (2014, s. 32) skriver at all form for rådgivning er basert på frivillighet. Tveiten Johannessen, Vedeler og Kokkersvold (2010, s. 148-149) påpeker at ansatte i PP-tjenesten er forpliktet til å følge opp barn som har krav på spesialpedagogisk hjelp. Dette vil si at hjelpen rettet direkte mot barnet ikke er frivillig. Dette kan videre få negative konsekvenser for tilbudet om konsultasjon som er mer rettet mot rådsøkerens yrkeskompetanse. Jeg anser manglende frivillighet som en mulig forklaring på at logopedene opplever motvilje til endring. Tveiten (2008, s. 17-49) legger også vekt på frivillighet når hun skriver om veiledning. Dersom man selv ønsker å reflektere over egen praksis er det også større sjanse for at veiledningen kan føre til reell endring. Å bli veiledet innebærer blir en aktiv rolle i sin egen utvikling. Den som veileder kan gi råd, men det er den som blir veiledet som selv velger om man vil følge rådene. En person som mottar veiledning mot sin vilje kan aktivere motstandsmekanismer. Tveiten viser til Schibbye (2002) og Ormont (1993) ved å definere motstand som et uttrykk for angst i en situasjon som innebærer forandring.

Alle logopedene er opptatt av at man må vise forståelse for arbeidssituasjonen i barnehagen. To av dem legger også vekt på realistiske forventninger til hva de kan få til. En barnehagelærer bekrefter at det har vært frustrerende å møte rådgivere som har vist manglende forståelse for helheten i hennes arbeidssituasjon. En av logopedene forteller at hun løfter fram kompetanse personalet allerede har som de kan bruke på en bevisst måte for å hjelpe barnet videre. Hun opplever at ”da løsner det veldig for veldig mange”. Lassen (2012, s. 172-173) knytter PPT sin kompetanseutviklende form for rådgivning til ”empowerment”-forankret teori. Det vil si at vellykket veiledning handler om støtte til en prosess der rådsøkeren driver sin egen utvikling videre. Profesjonell rådgivning skal legge til rette for å bruke eksisterende kompetanse og gi mestringsfølelse. I tillegg skal resultatet av rådgivningsprosessen styrke individet til å møte utfordrende situasjoner. På en annen side sier alle logopedene at det er mye veiledning som ikke gir ønsket resultat. To av dem opplever at man ofte kan ha forskjellig oppfatning av barnets vansker, en mener at noen ansatte kan mangle kompetanse til å kunne ta imot det hun ønsker å formidle, en annen peker på manglende interesse. En logoped tenker at en del av utfordringen kan være knyttet til sin egen veiledningskompetanse, noe hun spesifiserer med at det kan bli veldig svevende for

barnehageansatte å ta tak i. Hun har funnet ut at det er viktig å være tydelig og konkret. Tveiten (2008, s. 23-29) skriver om å være veiledbar. Dette kan vise til at personen vet hva veiledning innebærer, er trygg i situasjonen, og motivert. Det kan også være at den som blir veiledet trenger mer kunnskap før hun er klar til å ta imot veiledning. Johannessen, Vedeler og Kokkersvold (2010, s. 143-146) presenterer Johannessen (1990) sin studie av rådsøkersentrert konsultasjon i barnehagen. Her kom det frem at personalet fortolket barnets atferd med å relatere årsaker til indre forhold, sånn som angst eller onde hensikter, og ytre årsaker som foreldrenes oppdragelsesstil eller leker og filmer. Videre viste de også til teori, for eksempel knyttet til litteratur eller utdanning. Det var sjelden at de kom med fortolkninger knyttet til relasjon eller kontekst. Videre var det vanskelig å få til tiltak rettet mot personalet og hvordan de samhandler med barnet. Baklien (2009) har undersøkt samarbeidsbarrierer mellom barnehager, skoler og barnevernstjenesten. Noen generelle trekk ved hindringer i samarbeid ser ut til å kunne overføres til de forhold jeg beskriver her. Hun legger vekt på partenes oppfatninger av den andre kan være annerledes enn hvordan forholdene i virkeligheten er, men oppfatningene kan likevel bli en del av rammebetingelsene for å få til endring og samarbeid. Hun fant at mangel på tillit var årsaken til at flere lot være å handle. For å etablere en felles forståelse peker hun på behovet for å være synlige og tilgjengelige for hverandre, i tillegg til å ha kunnskap om hverandre.

Basert på det informantene, og først og fremst logopedene, har fortalt har jeg forsøkt å knytte utfordringene de opplever opp til teori om (mangel på) frivillighet, motstandsmekanismer og mulige utfordringer med å relatere barnets vansker til relasjoner og kontekst. Det de selv fremhever som fremmede for prosessen er å vise empati og tydelighet, fokusere på hvilke ressurser de har, og å være konkret, noe som ser ut til å ha klare paralleller til hvordan en person kan bli veiledbar. I tråd med det jeg har drøftet tidligere i dette delkapittelet burde det også være en forventning fra ledelsen i barnehagen at ansatte er positive til tverrfaglig samarbeid og faglig utvikling. Praktiske vansker knyttet til tid, sammen med negativ respons, vil kanskje gjør at veiledning ikke blir prioritert, eller har liten effekt.

En logoped forteller at noen barnehager ikke ønsker veiledning fordi de vil unngå at PP-tjenesten får innsyn. Jeg forstår dette som at det handler om å få innblikk i den daglige driften av barnehagen. Det ser ut til å være nærliggende å tolke dette som at noen barnehager er mer lukket, i kontrast til åpne barnehager som etterspør og inviterer til veiledning. Det vil antagelig kunne gå utover kompetansenivået til personalet, og være med å skape skiller

mellom gode barnehager og mindre gode barnehager, som igjen vil gå utover tilbudet til barna. Måten hun la det frem på, med å ta seg tid til å finne ordene og et kroppsspråk som sa at dette var vanskelig å snakke om, kan tyde på at dette er et ømtålig tema som kan være vanskelig å få frem. Motviljen hun beskriver kan kanskje relateres til det Baklien (2009) skriver om manglende tillit og hvordan feil oppfatninger av hverandre kan påvirke betingelsene for å få til samarbeid.

5.1.3 Barnegruppa

Guralnick et al. (1996) fant at barn med kommunikasjonsvansker ble i mindre grad inkluderte i leken. De lekte mer i parallell-lek, mens normalspråklige oftere deltok i samarbeidslek (McCabe og Marshall, 2006). De ble rangert som mindre populære av de andre i barnegruppa (Gertner, Rice og Hadley, 1994), og hadde færre venner (Gertner, Rice og Hadley, 1994, Durkin og Conti-Ramsden, 2007). Videre fant Lund et al. (2015, s. 32) tre kjennetegn på barn som ble utestengt i lek: De hadde svakere lekekompetanse, svakere kommunikasjonsferdigheter, i tillegg til at personalet definerte dem negativt og overså dem. Ruud (2012, s. 612-613) skriver at all form for ekskludering oppleves som ydmykende og vond. Barn som stadig opplever vansker i forhold til andre kan mistrives og gå glipp av sosial, emosjonell og språklig læring. I materialet mitt er det fire som gir uttrykk for at barn med SSV kan bli avvist, eller at andre barn trekker seg unna. Det er også fire som tar opp at barnet ofte kan få mindre sentrale roller og ha liten påvirkning på leken. Barnet kan leke ved siden av de andre. Ofte leker de med barn som er yngre, eller har en utfordring av noe slag. Vedeler (2007, s. 22) hevder at inkludering handler like mye om de som skal inkludere, som den som skal inkluderes. Dette delkapittelet tar utgangspunkt i informantenes beskrivelser av hvordan personalet i barnehagen kan forsøke å påvirke andre barns oppfatning av barnet med SSV, og hvordan de vil jobbe med hele gruppa for å legge til rette for lek og positive samspill.

I kapittel 5.2 refererer jeg til en strategi for å hjelpe barnet å lykkes i lek der man gir barnet støtte for å tilpasse atferden sin til situasjonen. Den andre, som er relevant i denne sammenhengen, handler om å påvirke konteksten eller de andre barna slik at de tilpasser seg til barnet (Ruud, 2012, s. 618). Fire informanter snakker om å skape et inkluderende miljø. De knytter det opp til forskjellige handlinger som å være en god rollemodell og oppfordre barna til å invitere andre med i lek. Videre kan de voksne vise at de ser hvert enkelt barn, formidle toleranse og at ”alle skal være med alle”. Barnehagelærerne forteller også at de har månedens lek, noe som kunne gi barna et felles utgangspunkt og legge til rette for deltakelse. En annen

tilnærming til å gi barna felles referanserammer for leken kom fra barnehagelæreren som foreslo å jobbe systematisk med en bok over en lengre periode. For å tilrettelegge for god lek og godt samspill var alle informantene tydelige på at man burde dele opp i mindre grupper, noe som kunne bidra til økt trygghet, bedre kontakt og oversikt.

Barnehagelærerne er opptatt av å gi barnet positiv oppmerksomhet og fremheve de sterke sidene foran de andre barna. Dette er et grep for å heve barnets sosiale status. En forteller også om hvordan hun kan bruke informasjon fra samtaler med foreldrene til å gi samtalestøtte og løfte frem barnets opplevelser for eksempel i forbindelse med måltid. I følge Befring (2012c, s. 55) er barn er sammen med andre fordi det gir dem nytte eller glede. Dersom man skal hindre at funksjonshemmede barn blir isolerte må de andre barna ha en oppfatning av at de er verdifulle og interessante og at deres bidrag kan gi andre glede og nytte. En barnehagelærer sier også at hun har god erfaring med å forklare de andre barna litt om vanskene og at det barnet har behov for litt ekstra trening. Da opplever hun at de viser mer forståelse og at man kan unngå negative kommentarer. Dette ser ut til å være det motsatte av å fremhever barnets sterke sider (hun nevner begge deler), i stedet vil hun sette ord på, og tydeliggjøre, barnets vansker som ellers kan være vanskelig å se og forstå. Ytterhus (2000, s. 256-262) observerte at barn med skjulte vansker så ut til å slite mer sosialt enn barn med synlige vansker. Andre barn oppfattet dem gjerne som ”rare”. Det kan tyde på at barn vil vise mer hensyn og empati for andre barns problemer dersom de har bedre forståelse. Hvis voksne ikke snakker om det vil barna gjerne lage sin egen forklaring som definerer den andre som ”rar”. Slik kan åpenhet være til hjelp for å fremme forståelse hos andre barn, og kan kanskje bidra til å motvirke negative kommentarer. Antagelig vil det kreve finfølelse og godt faglig skjønn å formidle dette til barna på en måte som barna forstår og samtidig ivaretar barnets verdighet. Det vil også forutsette at barnet selv er bevisst sine kommunikasjonsvansker.

5.2 Forebygging på individnivå

Forebygging på individnivå kan handle om å styrke barnets mulighet til å beskytte seg selv. Det kan være å fremme positive holdninger og positiv atferd, legge til rette for muligheter for læring og å begrense negativ atferd (Befring 2012b, s. 133). For å tilpasse seg og påvirke omgivelsene sine trenger barn og unge ferdigheter og kompetanse (Ogden, 2015, s. 282). Dette individutviklende perspektivet har som mål å mobilisere barnets egne forutsetninger for læring og utvikling innen et inkluderende miljø (Befring 2012b, s. 143).

5.2.1 Fremme læring

Språkvansker påvirker kommunikasjon og samspill med andre. Barn med språkvansker vil ha begrensede muligheter til å uttrykke seg, og få andre reaksjoner fra omgivelsene på grunn av måten de snakker. I tillegg kan språkvanskene gjøre at barnet gir upassende reaksjoner på det andre sier. Vanskene kan begrense barnets mulighet til å delta i aktiviteter som fremmer språkutviklingen (Magnus et al., 2008, s. 25). Fem informanter relaterer språkvansker til barn som kan komme oftere i konflikter. For eksempel forteller en logoped om hvordan barn som ikke har verbale forhandlingsstrategier man ville kunne forvente ut i fra alderen, i stedet kan velge å bare ta en leke fra et annet barn. Informantene ser også at språkvansker kan gjøre det vanskelig å forstå og gi relevante innspill til andre barns lek slik at barnet ikke klarer å få adgang til leken. Alle referer til at barn med kommunikasjonsvansker kan bli passive og lite deltagende, fore eksempel kan de ofte velge individuelle aktiviteter som å perle eller tegne. Informantene legger generelt vekt på å støtte språkutviklingen. To av logopedene fremhever det som det viktigste: *"når du jobber med språket så blir du jo mye bedre på det sosiale og"*. For eksempel beskriver en logoped hvordan det vil være lettere å være deltagende i lek dersom man kan de relevante ordene og har tydelig innhold i begrepene. En av dem sier videre at hun ikke har så mye kompetanse på tiltak på det sosiale, og jeg forstår helheten i det hun sier som at hun heller ikke opplever det som sitt arbeidsfelt. Det trenger ikke bety at barna ikke blir fulgt opp på dette området, alle logopedene kommer i større eller mindre grad inn på tverrfaglig samarbeid. Basert på kunnskap om risikoen for sosiale vansker for denne gruppen, i tillegg til muligheten for forebygging, vil det være lite hensiktsmessig å bare fokusere på språkarbeid. Spesifikke språkvansker er vedvarende og barna vokser dem ikke av seg (Bishop, 1997, s. 20). Videre har barn med SSV økt risiko for å utvikle sosiale vansker, og vanskene ser ut til å øke med alderen (Conti-Ramsden og Botting, 2004). Samtidig vet vi at barn i førskolealder er i en ideell alder for påvirkning (Kvelling, 2013, s. 15) og at intensive tiltak så tidlig som mulig kan begrense konsekvensene og unngå forverring (Buli-Holmberg, 2012, s. 77). Et annet perspektiv fremmes av den tredje logopeden. Hun er opptatt av å ikke avgrense problemet for mye, men å ha en helhetlig tilnærming til barnet. Hun etterlyser forståelse for at man må jobbe aktivt både med språket og det sosiale aspektet. Dette kan relateres til det Rygvold (2012, s. 337) skriver om at man sjelden finner "rene" språkvansker, noe som betyr at man må prøve å forstå helheten og rette innsats mot flere områder.

I utgangspunktet er alle informantene positive til å bruke små grupper. En logoped og en barnehagelærer bruker også eksempler på at barna kan ha utbytte av å trene alene med en voksen. Tre informanter argumenterer mot at man skal ta barnet ut alene. Det blir relatert til vansker med å overføre ferdigheten og at de går glipp av læring fra andre barn. Videre kan det også ses i sammenheng med det to logopeder sier om å skape en sammenheng mellom individuelt rettede tiltak og hva resten av gruppa holder på med, slik at man unngår at det blir veldig todelt. I stedet bør den lille gruppa bli brukt til å styrke barnets mulighet til å bidra og henge med på det som skjer på avdelingen. Samtidig hadde de to som ville ta barnet ut alene en strategi på hvordan ferdighetene kunne generaliseres med å gradvis inkludere flere barn. De som i utgangspunktet var i mot enetrening mente likevel at det finnes unntak der enkelte barn er spesielt svake, eller har behov for skjerming. Slik ser det ut til at det handler om å finne den riktige balansen for hvor mye støtte det enkelte barn trenger. Å ta barnet ut av gruppa kan virke negativ på målet om inkludering. I stedet for å vurdere om barnet kan ha utbytte av å være i en liten gruppe bør kanskje heller fokuset være på hvilke barn som kan fungere sammen. Når barnet blir tatt ut kan det gå glipp av hva resten av gruppa er opptatt av. I kapittel 5.1.3 ble det pekt på betydningen av felles referanser i lek. Slik jeg forstår to av logopedene kan den lille gruppa ta opp tema som forsterker grunnlaget for felles forståelse i et aktuelt leketema på avdelingen. Rygvold (2012, s. 335) referer til en studie av Law, Garret og Nye (2003) der man blant annet fant at det hadde positiv effekt dersom man inkluderte normalspråklige jevnaldrende i språktiltakene. Det kan tyde på at læringseffekt også kan være et argument for å bruke grupper.

Forskere har observert at barn med språkvansker oftere blir ignorert av andre barn (Rice, 1993, Guralnick et al., 1996, McCabe og Marshall, 2006). Guralnick et al. (1996) fant at barn med kommunikasjonsvansker sine sosiale initiativ ofte mislyktes, og de kontrollerte leken i mindre grad enn sine jevnaldrende. Engen (2001) hevder at barn som ikke klarer å forhandle kan komme i ensidige og upopulære roller som er lite utviklende (referert i Molander, 2013, s. 264-265). Tre informanter sier at barn med SSV kan være mindre selvhevdende, de kan ha vansker med å komme inn i lek og flere har mindre påvirkning på leken. I tillegg kan noen barn være utagerende og ødelegge andre barns lek. Dette forstår jeg som at informantene opplever at barna har vansker knyttet til sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Dette er også dokumentert i forskning, blant annet fant man at 46% av førskolebarna med SSV ble vurdert til å ha dårligere sosiale ferdigheter. Barnas evne til samarbeid, selvhevdelse, ansvar og selvkontroll ble vurdert til å være signifikant lavere enn det som ble meldt av foreldrene til

barn med typisk språkutvikling (Stanton-Chapman et al., 2007). Utover vansker med språkets strukturelle side mener to av logopedene at samspillet med andre kan bli forstyrret fordi barna også kan ha problemer med å tolke nonverbale signaler, kontekst og sosiale koder, det tenker de at kan ha sammenheng med lite sosial trening. Noen barn kan også mangle forhandlingsstrategier. Barnehagelærerne sier at barna ikke kan lekekodene eller har mindre lekekompetanse, også her er det en som knytter dette opp til mindre sosial trening. Jeg forstår dette som vansker med pragmatikk, noe som kan ses i sammenheng med studien som fant at barn med SSV så ut til å ha manglende evne til å ta den andres perspektiv. Barna viste få effektive strategier for forhandling og konfliktløsning, og de kom med upassende svar og spørsmål. De foreslo også å bruke høflighetsfraser i situasjoner der de ikke passer (Marton, Abramoff og Rosenzweig, 2005). Vi vet ikke som slike vansker er en konsekvens av språkvanskene, eller om det skyldes en felles, underliggende årsak som for eksempel en grunnleggende vanske med sosial kognisjon eller med informasjonsprosessering (Bishop, 1997). Uansett hva årsaken er, så kan man argumentere for at trening vil kunne bidra til positiv utvikling. Dersom informasjonsprosessering er en underliggende årsak til problemene forsterker det begrunnelsen for å være i mindre grupper der det er mer struktur, bedre grunnlag for konsentrasjon og færre inntrykk. Ruud (2012, s. 618) presenterer to hovedstrategier for å hjelpe barn til å lykkes bedre i lek, der den ene er å hjelpe det å tilpasse sin handlemåte til konteksten (den andre er beskrevet i kapittel 5.1.3). Alle informantene mener at barn med SSV kan trenge hjelp til å komme inn i lek, og å bli værende i lek med andre. En logoped foreslår å tolke det de andre sier og gjør, og to av barnehagelærerne demonstrerer i intervjuet hvordan de kan snakke til barnet for å tydeliggjøre lekens innhold. Slik viser informantene hvordan man kan støtte barnets forståelse av leken. Vedeler (2007, s. 79) skriver at et fellestrekk ved flere strategier som lykkes for å få tilgang til lek handler om tilpasset atferd som viser forståelse for aktiviteten og som er med å etablere en felles referanseramme. To barnehagelærere mener også at en voksen kan hjelpe barnet med å tilføre leken noe nytt. Jeg opplever informanten som lite spesifikke på hva innholdet skal være i slike lekegrupper. Det kan ha sammenheng med at den voksne må vise fleksibilitet ut i fra barnas initiativ, og at behov for støtte kan være forskjellig i ulike situasjoner og etter hvilke barn som er med. Kanskje kan også tolkes i tråd med rammeplanens vektlegging av lekens egenverdi, og at personalet skal sikre at alle barn får gode erfaringer med lek (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25-26). I et slik perspektiv blir det like viktig at barna skal trives og styrke relasjoner til hverandre, heller enn at de skal øve på bestemte ferdigheter. I en funksjonell tilnærming til språkvansker tar man utgangspunkt i barnets interesser og forsøker å legge til rette for

kommunikasjon i naturlige hverdagssituasjoner. I en vid forstand kan både lingvistisk, kommunikativ og relasjons- kompetanse regnes som en del av språktilegnelsen (Rygvdal, 2012 s. 335-336). Videre er sosial kompetanse er både en forutsetning for, og et resultat av, å delta i lek (Lamer, Nordahl og Hansen, 2014, s. 15). Slik kan man forvente at økt deltakelse i lek vil føre til styrket sosial kompetanse. På en annen side er det sannsynlig at for noen vil språkvanskene, eller en underliggende årsak til språkvanskene, forvanske læreprosessen. Kanskje kunne enkelte hatt utbytte av mer eksplisitt trening av enkeltferdigheter. Basert på informantenes beskrivelser av sosial tilbaketrekning og utagerende atferd er det også sannsynlig at noen barn vil trenge ekstra hjelp til selvkontroll og emosjonell regulering for å mestre leken på en god måte (Vedeler, 2007, s. 125). Informantene har fokus på barnets følelser, men med en litt annen innfallsvinkel. Dette vil jeg se nærmere på i neste avsnitt.

5.2.2 Fremme positive holdninger

Fire informantene tar opp at barna ofte kan være utrygge eller usikre. Utrygghet relateres både til en tilbaketrukket og lite deltagende væremåte, utagering og til å søke mye støtte fra voksne. Det er også fire referanser til at barna kan oppfattes som mindre selvstendige, en logoped ser det i sammenheng med at de søker mye støtte fra voksne, mens tre av de andre informantene i like stor grad relaterer det til at det er de voksne som er for aktive i å hjelpe dem og følge dem opp. En logoped påpeker at utryggheten kan enten være et trekk ved barnet, eller et resultat av flere negative opplevelser. Dette perspektivet kan relateres til Rice (1993, s. 111-112) sin forklaring på sosiale vansker som en konsekvens av negativt samspill med jevnaldrende. Likevel forstår jeg det som at informanten har en videre fokus enn bare jevnaldrende. For eksempel kan negative samspill, eller å bli oversett av personalet i barnehagen også kunne være negativ opplevelser som fører til utrygghet. Barn med SSV har forhøyet risiko for symptomer på mer generelle emosjonelle vansker som ikke oppfyller kriteriene for diagnoser som angst og depresjon (Conti-Ramsden, 2013). En av barnehagelærerne hevder at uten en trygg relasjon i bunn vil ikke ansatte i barnehagen klare å fremme barnets utvikling. Dette er interessant sett i sammenheng med at internaliserte og eksternaliserte vansker kan hindre læring eller utøvelse av sosiale ferdigheter (Frey, Elliott og Gresham, 2011).

Flertallet av informantene snakker om hvordan man kan tilrettelegge for at barnet skal få med seg muntlig informasjon, noe som delvis sees i sammenheng med trygghet på et mer generelt

nivå. I tillegg utdyper barnehagelærerne med eksempler på å ta seg tid til å forstå hva barnet sier og å ha gode samtaler med dem. Dette kan relateres til det jeg skrev i kapittel 5.1.1 om hvordan man møter barnet vil virke tilbake på barnets selvfølelse. Fire av informantene, det inkluderer alle barnehagelærerne, gir uttrykk for at det er viktig å styrke barnets tro på seg selv. I tillegg til å vise at man ser barnet, er alle barnehagelærerne opptatt av positiv oppmerksomhet på det barnet mestrer godt. En sier at det er viktig å bygge videre på det de er gode på, og alle uttrykker at det er viktig å legge til rette for mestringsopplevelser. Befring (2012b, s. 143) referer til Banduras teori om mestringsforventninger (1997) som beskriver betingelsene for å utvikle tro på seg selv, en positiv innstilling til egen muligheter og å oppleve kontroll i eget liv. For å styrke barns mestringsforventninger viser Bandura til opplevelser av mestring, legge til rette for relevante imitasjonsmodeller og personlig oppmuntring.

Tre av informantene legger videre vekt på at de barna som trenger det mest, er de som velger bort lek og aktiviteter som er språklig krevende. Det har sannsynligvis sammenheng med manglende opplevelse av mestring eller motivasjon. Opplevelsen av mestring kan eventuelt være påvirket av reaksjoner fra andre, uten at informantene sier noe om det. De fremhever personalet sin kompenserende funksjon og hvordan de må prioritere hvor de bruker sin tid og sine ressurser. Motivasjon er ikke bare noe vi har inni oss, det er også noe vi lærer. Ved å utvikle kompetanse og gjøre nye erfaringer utvikles også motivasjonen. Frønes viser videre til Becker (1974) når han skriver at den som er fattig på erfaringer også er fattig på motivasjon (Frønes, 2006, s. 65-66). Denne tankegangen ser også ut til å prege fordelingsutvalget (Cappelen og Norge, 2009, kapittel 9.5.1) sin argumentasjon. De viser til at barnehagesystemet er preget av den sosialpedagogiske tradisjonen. Her er barnets eget initiativ viktig som et utgangspunkt for læring, og rammeplanen har ikke konkrete læringsmål eller krav om daglige læringsaktiviteter ledet av voksne. De mener det kan bety at barnets læring blir begrenset at egne muligheter til å selv ta initiativ og delta i læringsopplevelser. Kanskje vil barn med mange positive læringsopplevelser være de som oftest engasjerer personalet i læringsaktiviteter, noe som igjen kan forsterke forskjellene. På en annen side er det sannsynlig at bevisste og kreative voksne klare å finne en tilnærming til læring som kan engasjere de som i utgangspunktet ikke oppsøker det, for eksempel i en leke- eller språkgruppe. Positive læringserfaringer kan i seg selv bidra til å øke initiativet. Det ser ut til å være en positiv sammenheng mellom trygghet, mestring, motivasjon og å vise initiativ som jeg ønsker å fremheve som spesielt viktig for å styrke barnets muligheter til å beskytte seg

selv, som Befring (2012b, s. 133) uttrykker det, men også for å komme inn i et positivt mønster der barnet i større grad driver sin egen utvikling videre, i tråd med Lassen (2012, s. 172-173) sin fremstilling av en empowerment-forankret teori.

6 Avslutning

Problemstillingen i studien er: *hvilke meninger og erfaringer har barnehagelærere og logopeder knyttet til å forebygge sosiale vansker hos barn som har spesifikke språkvansker?*

Det ble valgt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, og problemstillingen er belyst gjennom kvalitative intervju med tre barnehagelærere og tre logopeder. Resultatene fra intervjuene ble kategorisert på følgende måte: 1) vanskeområde 2) oppdage/kartlegg 3) rammebetingelser 4) samarbeid og 5) tiltak og tilpasninger. Informantene fremhever personalet i barnehagen som den viktigste faktoren for å få til forebyggende innsats. Her ligger også kjernen til den store variasjonen det kan være mellom ulike barnehager, avdelinger og mellom ulike ansatte. Tidligere forskning på sosiale vansker blant barn med spesifikke språkvansker har først og fremst fokusert på forhold til jevnaldrende (se for eksempel kapittel 2.2.3). Jeg anser derfor funn som kan tyde på økt risiko for å bli negativt oppfattet eller oversett av personalet som viktig. Det kan for eksempel få betydning for kartlegging og utvikling av tiltak. Det er også interessant i lys av at Lund et. al (2015, s. 32) fant en sammenheng mellom å bli negativt definert eller oversett av de voksne og å bli utestengt fra lek. I tillegg vil jeg fremheve oppfatningen av at pedagogen har en kompensere funksjon i forhold til barn som ikke tar initiativ til læringsaktiviteter som en sentral utfordring i barnehagehverdagen. Videre presenteres studiens hovedfunn og noen betraktninger rundt studiens kvalitet og relevans.

Resultatene har blitt drøftet med utgangspunkt i forebygging på institusjonsnivå og på individnivå. På institusjonsnivå legger informantene mest vekt på kompetanse og erfaring for at vanskene skal bli oppdaget og forstått på en god måte. Det kan se ut til at barn med SSV kan ha økt risiko for at personalet fortolker og definerer dem på en negativ måte, eller at de kan bli glemt. Voksnes negative oppfatning eller manglende bevissthet rundt barnets trivsel og behov kan føre til en svakere eller negativ relasjon til barnet. Dersom de voksne har negative holdninger og oppfatninger av barnet, overser barnet, eller har stort fokus på at det må forandre seg vil barnet kunne få et negativt syn på seg selv og sitt potensial. Personalets

holdninger og hvordan de forstår og forholder seg til barnet kan også påvirke barnets relasjoner til andre barn. Informantene gir uttrykk for at ledelsens prioriteringer og forventninger kan fungere forebyggende med tanke på personalets holdninger og kompetanse. Videre kan tid og prioritering av etisk drøfting styrke personalets bevissthet. En annen form for kompetanseheving eller faglig bevisstgjøring kan være å motta veiledning, for eksempel fra logopeder. Basert på informantenes beskrivelser er det identifisert flere hindringer både av praktisk art, men også knyttet til holdninger og motivasjon. Videre er det flere informanter som gir uttrykk for at barn med SSV har økt risiko for å bli avvist av andre barn, og de kan ha mindre påvirkning på leken. Forslag til tiltak rettet mot barnegruppa handler om å skape et inkluderende miljø, videre kan man forsøke å påvirke de andre barnas oppfatning av barnet med SSV slik at barnet blir oppfattet som en mer attraktiv i lek og samspill. Kontekstrettede tiltak kan være å dele opp i mindre grupper og å legge til rette for at barna har felles referanserammer de kan utnytte i leken.

Forebygging på individnivå tar sikte på å styrke barnets språklige og sosiale ferdigheter, i tillegg til positive holdninger. Halvparten av informantene lurer på om sosial vansker har sammenheng med for lite trening, det ser ut til å være god sammenheng mellom denne antagelsen og de tiltakene som blir foreslått for å styrke ferdigheter. Generelt vil informantene legge til rette for flere samspillserfaringer, ofte i kombinasjon med voksne som støtter og tydeliggjør leken eller samhandlingen. Informantene er positive til å bruke små grupper. De fleste tar opp at barn med SSV kan være utrygge eller usikre. For å øke tryggheten legger informantene vekt på å legge til rette for bedre kommunikasjon, spesielt med å støtte barnets språkforståelse. Videre er de opptatt av å møte barnet på en måte som virker positivt på barnets selvfølelse der de viser at de ser barnet, gir positiv oppmerksomhet og legger vekt på mestring. Flere er opptatt av at barnet kan være mindre motivert for å delta i språklig utviklende aktiviteter, og fremhever personalet sin kompenserende funksjon.

Studien gir et innblikk i hvordan noen logopeder og barnehagelæreres mener at man kan jobbe forebyggende i barnehagen. Valg av metode har gjort det mulig å gå i dybden og få frem flere gode beskrivelser og refleksjoner som kanskje kan ha overføringsverdi til andre situasjoner. Samtidig kan vanskeområdets kompleksitet og store individuelle variasjoner både knyttet til barnet selv, men også til barnehagen og spesielt de ansatte, bety at det er vanskelig å få en helhetlig og nyansert beskrivelse. Et større utvalg kunne kanskje fått frem tydeligere mønstre innad i de to yrkesgruppene. Arbeidet med oppgaven har gitt meg et personlig utbytte

i tråd med oppgavens målsetting, jeg tror også mer erfarne yrkesutøvere kan bruke teksten som utgangspunkt for faglig og etisk refleksjon.

Litteraturliste

American Speech-Language-Hearing Association, A. (1993) *Definitions of Communication Disorders and Variations*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.asha.org/policy/RP1993-00208/>> [Lest 03.04.16].

Baddeley, A. (2000) The episodic buffer: A new component of working memory? *Journal of communication disorders*, 36, s. 189-208.

Baddeley, A. (2003) Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4 (10), s. 829.

Bae, B. (2005) *Å se barn som subjekt : noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo, Kunnskapsdepartementet. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>> [Lest 07. 03.16].

Baklien, B. (2009) Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 86 (04), s. 236-244.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company

Barnehageloven. (2005) *Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>> [Lest 07.10.15].

Baron-Choen, S. (1988) Social and Pragmatic Deficits in autism: cognitive of Affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18 (3), s. 379-402.

Becker, E. (1974) *The revolution in psychiatry*. New York: The free press

Befring, E. (2012a) Forebygging - tidlig innsats til barns beste. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo, Cappelen Damm Akademisk, s. 21-34.

Befring, E. (2012b) Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I: Befring, E. & Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm akademisk, s.129-150.

Befring, E. (2012c) Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I: Befring, E. & Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm akademisk, s. 33-58.

Bele, I. et al. (2008) *Språkvansker : teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo, Cappelen akademisk.

Bishop, D. V. M. (1979) Comprehension in developmental language disorders. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 21, s. 225-238

Bishop, D. V. M. (1997) *Uncommon understanding : development and disorders of language comprehension in children*. Hove, Psychology Press.

Bishop, D. V. M. (2006) What Causes Specific Language Impairment in Children?(Author abstract). *Current Directions in Psychological Science*, 15 (5), s. 217.

Bishop, D. V. M. (2009) Genes, cognition, and communication: insights from neurodevelopmental disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, s. 1.

Bishop, D. V. M. (2014) Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49 (4), s. 381-415

Bishop, D. V. M. et al. (2000) Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Develop. Psychopathol.*, 12 (2), s. 177-199.

Brandlistuen, R. E. et al. (2015) Sårbare barn i barnehagen - betydningen av kvalitet. Tilgjengelig fra: <<http://www.fhi.no/>> [Lest. 02.04.16].

Bruner, J.S (1983) *Child's talk*. Oxford: Oxford University Press

Buli-Holmberg, J. (2012) Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle*. Oslo, Cappelen Damm akademisk, 2012.

Cameron, D. L., Tveit, A. D. & Kovač, V. B. (2011) *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Kristiansand, Universitetet i Agder. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/En-undersokelse-om-PP-tjenestens-arbeid-med-barnehagen-/id632765/>> [Lest. 30.04.16].

Cantwell, D., Baker, I. & Rutter, M. (1978) A Comparative Study of Infantile Autism and Specific Developmental Receptive Language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 19 (4), s. 351–362

Cappelen, Å. & Norge, F. (2009) *Fordelingsutvalget : utredning fra et utvalg oppnevnt av Finansdepartementet 25. april 2008 : avgitt 30. april 2009*. Oslo, Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Conti-Ramsden, G. (2013) Commentary: Increased risk of later emotional and behavioural problems in children with SLI – reflections on Yew and O’Kearney (2013). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (5), s. 525-526.

Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (1999) Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 42 (5), s. 1195.

Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004) Social Difficulties and Victimization in children with SLI at 11 Years of Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47 (1), s. 145.

Creswell, J. W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994) A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, s. 74-101.

Dale, P. S. et al. (2003) Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 46 (3), s. 544.

Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 5. utg. utg. Oslo, Gyldendal akademisk.

Dukes, S. (1984) Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23 (3), s. 197-203.

Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007) Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents with and without a History of Specific Language Impairment. *Child Development*, 78 (5), s. 1441-1457.

Engen, T. O. (2001) Like barn leker best? Om etableringa av av sosial lek i et Vygotskij-perspektiv. I: Gundersen, K. et al. red. *Internasjonal migrasjon og etnisk relasjoner - IMER 1007-2001. Resultater fra 20 forskningsprosjekter*. Norsk forskningsråd. Området kultur og samfunn.

Engvik, M. (2014) *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år : resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen*. Oslo, Nasjonalt folkehelseinstitutt. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.fhi.no/>> [Lest 04.02.16].

Ergo, T. (2013a) *Forsømmer barn med språkvansker*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.aftenbladet.no/nyheter/lokalt/stavanger/--Forsommer-barn-med-sprakvansker-3111263.html>> [Lest 07.10.15].

Ergo, T. (2013b) *Hans høyeste ønske er å være som de andre*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.aftenbladet.no/nyheter/lokalt/stavanger/Hans-hoyeste-onske-er-a-vare-som-de-andre-3112349.html>> [Lest 07.10.15].

Espenakk, U., et al. (2002) *Håndbok til TRAS*. Oslo, Bredtvet kompetansesenter.

Evensen, L. & Wan, M. V. (07.10.20152015) *Faktaark fra Folkehelseinstituttet*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.fhi.no/tema/spraak-og-spraakvansker/fakta-om-spraakvansker>> [Lest 05.04.16].

Frey, J., Elliott, S. & Gresham, F. (2011) Preschoolers' Social Skills: Advances in Assessment for Intervention Using Social Behavior Ratings. *A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 3 (4), s. 179-190.

Frønes, I. (2006) *De likeverdige : om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. 3. utg. utg. Oslo, Gyldendal akademisk.

Fujiki, M. & Brinton, B. (2009) Pragmatics and social communication in child language disorders. I: Schwartz, R. G. red. *Handbook of child language disorders*. Hove, Psychology press, s. 407-423

Fujiki, M. et al. (1999) Withdrawn and Sociable Behavior of Children With Language Impairment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 30 (2), s. 183.

Gathercole, S. E. et al. (2005) Developmental consequences of poor phonological short-term memory function in childhood: A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (6), s. 598-611.

Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books.

Gertner, B. L., Rice, M. L. & Hadley, P. A. (1994) Influence of Communicative Competence on Peer Preferences in a Preschool Classroom. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37 (4), s. 913-923.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo, Universitetsforlaget.

Guralnick, M. J. et al. (1996) The Peer Relations of Preschool Children with Communication Disorders. *Child Development*, 67 (2), s. 471-489.

Hausstätter, R. S. (2014) Tidlig innsats som systemisk innsats i barnehagen. I: Hvidsten (red.) *Spesialpedagogikk i barnehagen* (41-51) Bergen, Fagbokforlaget

Helland, S. (2012) Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I: Befring, E. & Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk, s. 594-611.

Holland, A. L. & Nelson, R. L. (2013) *Counseling in communication disorders : a wellness perspective*. 2nd ed. utg. San Diego, Calif, Plural Publ.

Hollund-Møllerhaug, L. (2010) Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47 (7), s. 608-610

Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009) *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: [Lest. 14.04.16].

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2010) *Mal for intervjuguide, individuelt intervju*. [Internett]. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <<http://www.imdi.no/no/brukerundersokelser/Verktoy/Eksempeldel-2/>> [Lest 28.10.15].

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. utg. Oslo, Abstrakt.

Johannessen, E. (1990) *Gruppekonsultasjon med barnehagepersonale*. Doktorgradsavhandling. Barnevernsakademiet i Oslo Statens spesiallærerhøyskole

- Johannessen, E., Vedeler, L. & Kokkersvold, E. (2010) *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 3. utg. utg. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Kail, R. & Salthouse, T. (1994) Processing speed as a mental capacity. *Acta Psychologica*, 86, s. 199-225
- Kjølaas, J. (2002) Språk-- og kommunikasjonsvansker – spesialpedagogisk forståelse og handling. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80 (01), s. 52-67.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a) *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 1. mars 2006 nr. 266*. Oslo, Kunnskapsdepartementet [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-03-01-266>> [Lest 07.10.15].
- Kunnskapsdepartementet. (2006b) ... *og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*. St. meld. nr. 16 (2006-2007). Oslo, Kunnskapsdepartementet. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/>> [Lest 07.10.15].
- Kunnskapsdepartementet. (2011) *Læring og fellesskap*. St. Meld. 18 2010–2011. Oslo, Kunnskapsdepartementet. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>> [Lest 22.09.15].
- Kunnskapsdepartementet. (2013) *Fremtidens barnehage*. Oslo, kunnskapsdepartementet. St. Meld. nr. 24 (2012-2013). [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>> [Lest 09.05.15].
- Kunnskapsdepartementet. (2016) *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. St. Meld. 19, (2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>> [Lest 14.05.15].
- Kvale, S. et al. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. utg. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2013) *Barnas barnehage : 2 : Barn i utvikling*. 2. utg. utg. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Lamer, K., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014) *Sosial kompetanse*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (2012) Spesialpedagogisk rådgivning. I: Befring, E. & Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm akademisk, s. 170-187.
- Lassen, L. M. (2014) *Rådgivning : kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. 2. utg. utg. Oslo, Universitetsforl.

Leonard, L. B. (2014) *Children with specific language impairment*. 2nd ed. utg. Cambridge, Mass, MIT Press.

Liiva, C. A. & Cleave, P. L. (2005) Roles of initiation and responsiveness in access and participation for children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48 (4), s. 868.

Lund, I. et al. (2015) *Hele barnet, hele løpet: Mobbing i barnehagen*. Universitetet i Agder.

Løge, I.K., et al. (2006). *ALLE MED – Veiledningshefte*. Bryne: InfoVest Forlag.

Løge, I. K. (2011) Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I Midthassel, U. V. et al. red. *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo, Universitetsforl., s. 56-73.

Magnus, P. et al. (2008) *Forsinket språkutvikling : en foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn-undersøkelsen*. Oslo, Folkehelseinstituttet. [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.fhi.no> [Lest. 14.02.16].

Major, E. F. (2011) *Bedre føre var - : psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Oslo, Folkehelseinstituttet. [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.fhi.no> [Lest. 06.05.16].

Marton, K., Abramoff, B. & Rosenzweig, S. (2005) Social Cognition and Language in Children with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38 (2), s. 143-162.

McCabe, P. C. (2005) Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42 (4), s. 373-387.

McCabe, P. C. & Marshall, D. J. (2006) Measuring the Social Competence of Preschool Children with Specific Language Impairment: Correspondence among Informant Ratings and Behavioral Observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26 (4), s. 234-246.

Molander, B. (2013) Mangfold og inkludering. I: Kvello, Ø. red. *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Nielsen, T. K., Tifitkci, N. & Søgaard-Larsen, M. (2013) *Virkningsfulde tiltak i dagtilbud. En systematisk review av reviews*. København, UIP, Aarhus Universitet.

Nybø, I. (12.02.14/2014) *Skriftlig spørsmål fra Iselin Nybø (V) til kunnskapsministeren*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=58988> [Lest 07.10.15].

OECD. (2010) *Revised Literature Review for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care*. OECD Directorate for Education.

- Ogden, T. (2015) *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 19. juni 2015 nr. 76*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>> [Lest 07.10.15].
- Ormont, L. R. (1993) Resolving Resistances to Immediacy in the Group Setting. *International Journal of Group Psychotherapy*, 43 (4), s. 399-418.
- Ottem, E. & Lian, A. (2008) Spesifikke språkvansker I. I: Bele, I.V. red. *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo, Cappelen akademisk, s. 31-58
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative Research & Evaluatin Methods*. Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Platou, F. (2002) Språkgrupper for førskolebarn – Språkmestring i sosialt perspektiv. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80 (02-03), s. 187-195.
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. utg. Oslo, Universitetsforl.
- Powell, B. et al. (2015) *Trygghetssirkelen : en tilknytningsbasert intervensjon : om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barn-forhold*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Redmond, S. M. & Rice, M. L. (1998) The Socioemotional Behaviors of Children With SLI: Social Adaptation or Social Deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41 (3), s. 688-700.
- Rice, M. L. (1993) Social consequences of specific language impairment. I: Grimm, H. et al. red. *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention*. New York: Walter de Gruyter, s. 111-125
- Roediger, H. (1980) Memory metaphors in cognitive psychology. *Memory & Cognition*, 8, s. 133-140.
- Ruud, E. B. (2012) Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I: Befring, E. & Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk, s. 612-625
- Rygvoid, A.-L. (2012) Språkvansker hos barn. I: Befring, E. & Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk* [Oslo], Cappelen Damm akademisk, s. 323-318
- Rygvoid, A.-L. & Klem, M. (2016) Spesifikke språkvansker - en begrepsavklaring. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 62 (1), s. 18-21
- Salner, M. (1989) Validity in human science research. I: Kvale, S. red. *Issues of validity in qualitative research*. Lund, Studentlitteratur, s. 47-72.
- Salthouse, T. (1985) *A theory of cognitive aging*. Amsterdam, North Holland.

- Sandstrom, M. J. & Zakriski, A. L. (2004) Understanding the experience of peer rejection. I: Kupersmidt, J. B. & Dodge, K. A. red. *Children's peer relations: from development to intervention*. Washington, American Psychological Association, s. 101-118.
- Schibbye, A.-L. L. (2002) *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo, Universitetsforl.
- Skjervheim, H. (1996) Deltakar og tilskoder. I: Skjervheim, H (red.) *Deltakar og tilskoder og andre essays*. Oslo, Aschehoug Forlag
- Smith, L. M. (1990) Ethics in qualitative field research: An individual perspective. I: Eisner, E. W. & Peskin, A. red. *Qualitative inquiry in education*. New York, Teachers College Press, s. 258-276.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Søgaard Larsen, M. (2013) *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. København.
- St Clair, M. C. et al. (2011) A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 44 (2), s. 186.
- Stanton-Chapman, T. L. et al. (2007) Social and Behavioral Characteristics of Preschoolers with Specific Language Impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27 (2), s. 98-109.
- Størksen, I. & Thorsen, A. (2011) Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I: Midthassel, U. V. et al. red. *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo, Universitetsforl., s. 37-50
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Tomblin, J. B. (2008) Validating diagnostic standards for SLI using adolescent outcomes. I: Norbury, C. F. et al. red. *Understanding Developmental Language Disorders*. Hove, Psychology Press.
- Tomblin, J. B. et al. (1997) Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 40 (6), s. 1245.
- Toppelberg, C. O. & Shapiro, T. (2000) Language disorders: A 10-year research update review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, s. 143-152.
- Tveiten, S. (2008) *Veiledning : mer enn ord*. 3. utg. utg. Bergen, Fagbokforl.
- Utdanningsdepartementet. (2012) *Barns trivsel - voksnes ansvar*. Oslo, Utdanningsdepartementet. [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Barnehage/Stotterressurser/Trivsel/trivselsveileder/> [Lest.08.05.16].

Vance, M. (2008) Short-term memory in children with developmental language disorder. I: Norbury, C. F. et al. red. *Understanding developmental language disorders*. Hove, Psychology Press.

Vedeler, L. (2007) *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo, Universitetsforl.

Vettenranta, S. (2010) En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I: Postholm, M. B. red. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforlaget AS, s. s. 159-175.

Vik, S. (2014) Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk Barnehageforskning*, 8 (0). S. 1-13

Wetherby, A. M. (1986) Ontogeny of Communicative Function in Autism. *Journal of autism and developmental disorders*.16 (3). S. 295-316

Helsedirektoratet (2016) *ICD-10 : psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser : kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo, Universitetsforl. [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://finnkode.kith.no> [Lest.11.05.16].

Yew, S. G. K. & O’Kearney, R. (2013) Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (5), s. 516-524.

Ytterhus, B. (2000) *"De minste vil, og får det kanskje til-" : en studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner - barnehager*. Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-vitenskapelige universitet.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Forebygging av sosiale vansker hos barn som har spesifikke språkvansker”

Bakgrunn og formål

Jeg er logopedstudent ved Universitetet i Nordland, og med dette skrivet ønsker jeg å gi deg informasjon om undersøkelsen jeg skal gjøre til min masteroppgave. Selv har jeg bakgrunn som tegnspråktolk og har jobbet i videregående skole. Der har jeg gjort meg noen erfaringer knyttet til utfordringer i kommunikasjon. Spesielt har jeg vært opptatt av de sosiale konsekvensene, og hvordan vansker med språket kan være en hindring fra å bli inkludert i fellesskapet. Spesifikke språkvansker var nytt for meg da jeg begynte på studiet, jeg synes det har vært et interessant tema som jeg ønsker å lære mer om. I den grad mine opplevelser er overførbare, har jeg et inntrykk av hvor komplisert og sammensatte vanskene kan bli i ungdomstiden, dette gjør at jeg er spesielt interessert i hvordan man kan arbeide forebyggende på et tidligere tidspunkt. Problemstillingen for studien er:

Hvilke erfaringer og meninger har logopeder og barnehagelærere knyttet til hvordan man kan forebygge sosiale vansker hos barn med spesifikke språkvansker?

Ved *spesifikke språkvansker* er barnets språkutvikling forsinket uten noen åpenbar årsak. Vanskene omfatter mer enn uttalevansker, og er knyttet til språklig uttrykksevne og / eller språkforståelse. Språkvanskene skal ikke svære knyttet til intelligens, nedsatt hørsel, nevrologiske, strukturelle eller munnmotoriske problemer. Barn med spesifikke språkvansker ser ut til å ha økt risiko for å utvikle *sosiale vansker*, og vanskene ser ut til å øke med alderen. De sosiale vanskene kan blant annet være knyttet til sosial tilbaketrekning eller manglende vennskap og sosialt initiativ. Det kan også handle om atferdsvansker, opposisjonell atferd og hyperaktivitet. Å *forebygge* betyr å forhindre uønskede hendelser, i tillegg handler det om å vedlikeholde og videreutvikle det som er positivt. Forebyggende innsats kan utføres på tre nivå: primær, sekundær og tertiær. Primær forebygging rettes mot større grupper og har som formål å hindre utvikling av problemer. Sekundær forebygging handler om tiltak mot risikoutsatte grupper med fare for å utvikle vansker, eller som allerede har vansker. Hensikten

er å hindre at vanskene utvikler seg eller å begrense alvorlighetsgraden. Tertiær forebygging er tiltak mot risikogrupper med større vansker. Målet er å hindre at vanskene forverres.

Temaet vil bli belyst gjennom kvalitative intervju med logopeder og barnehagelærere. Jeg ønsker å intervju disse to yrkesgruppene fordi jeg forventer at de har ulik grad av nærhet til barnets hverdag og forskjellig faglig bakgrunn, noe som kan få frem ulike perspektiver, refleksjoner og handlemåter. Deltakerne i undersøkelsen må ha erfaring med barn med språkvansker i alderen 3-6 år. De bør også være interessert i oppgavens problemstilling. Målet med studien er å få frem kunnskap om hvilke erfaringer og meninger disse yrkesgruppene har om forebygging av sosiale vansker hos barn med språkvansker. Resultatet kan være relevant for andre som kan kjenne seg igjen i beskrivelsene og opplever overføringsverdi til egen situasjon.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å samle inn data til studien kommer jeg til å foreta 6-8 intervjuer. Spørsmålene jeg kommer til å stille i intervjuene vil omhandle erfaringer knyttet til sosiale vansker hos barn med språkvansker. Jeg ønsker å vite mer om hvordan forskningsdeltakerne arbeider med å forebygge sosiale vansker i organiseringen som inkluderer hele barnegruppa, og i direkte og indirekte tiltak rettet mot enkeltbarn. Videre vil jeg spørre om erfaring med kartlegging, faglig samarbeid og kompetanseutvikling knyttet til temaet. Intervjuet er beregnet til å vare cirka en time. For å sikre mest mulig nøyaktig gjengivelse i rapporten vil jeg ta lydopptak og notater under intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert slik at man ikke blir gjenkjent i oppgaven. Lydopptak og utskrifter vil bli oppbevart forsvarlig. Opplysninger som kommer fram skal kun brukes i henhold til prosjektets formål. Prosjektet skal etter planen avsluttes 16.05.15. Etter sensur vil opptakene bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Karen Egeland, tlf. 99030567, e-post: karen_egeland@yahoo.no. Veileder for studien vil være Anne Marit Valle, tlf. 75517752

Med vennlig hilsen
Karen Egeland

Vedlegg 2: intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: *Hvilke erfaringer og meninger har logopeder og barnehagelærere knyttet til hvordan man kan forebygge sosiale vansker hos barn med spesifikke språkvansker?*

Informasjon til informant

Samtykkeskjema (Tema og formål, taushetsplikt, anonymitet, frivillighet)

Avklaringer (både erfaringer og meninger, sentrale begrep)

Eventuelle spørsmål

Lydopptak

1. Bakgrunnsinformasjon

Kan du begynne med å si litt om din faglige bakgrunn?

- Utdanning
- Arbeidserfaring
- Organisering på arbeidsplass
- Arbeidsoppgaver knyttet til barn med SSV

2. Vanskeområde

Tenk på de barna du har møtt / jobber med som har SSV, hvordan opplever du at de har det sosialt?

- Variasjon etter situasjon/ kontekst? Ulike sosiale forventninger og normer?
- Er det sider ved barnet som kan sees i sammenheng med eventuelle vansker? (Ferdigheter, følelser, motivasjon...)
- Forhold til jevnaldrende: Andre barns respons – sosial status – grad av inkludering
- Forhold til de voksne i barnehagen?

3. Rammefaktorer

Hvordan kan ulike rammefaktorer påvirke det forebyggende arbeidet i barnehagen?

- Barnehagens rammer og organisering
- Tilgjengelig materiell
- Personalet
- Hva har bidratt til at du har utviklet kompetanse på dette området?
- Opplever du behov for mer kunnskap i møte med disse barna? Eventuelt hva slags kunnskap?

4. Oppdage / kartlegge

Kan du fortelle litt om hva som gjøres for å fange opp eventuelle sosiale vansker?

- Hvem? Hvordan? Tilstrekkelig?
- Hvordan går man videre for å få mer informasjon om vanskeområdet og alvorlighetsgrad?
- Kartleggingsverktøy?

- Har kjennskap til barnets språkvansker hatt noe å si for din oppmerksomhet mot barnets sosiale fungering?

5. Forebygge / tiltak

Kan du si litt om hvordan barnehagen kan forebygge sosiale vansker hos barn som har SSV?

- Fri lek - strukturerte situasjoner
- Hele barnegruppen? Mindre gruppe? Styrke enkeltbarn?
- Hvordan? Hensikt?

Kan du fortelle om noen erfaringer fra tiltakene du har vært med å iverksette?

- Hvilket utbytte tenker du at barna har hatt av tiltakene?
- Er det noen tiltak relatert til språk som du vil fremheve som spesielt viktig?
- Er det noe du tenker kunne noe vært gjort bedre?
- Hva tenker du om betydningen av barnehagens innsats for å forebygge sosiale vansker som en tilleggsvanske?

6. Samarbeid

Kan du fortelle litt om hvordan du samarbeider med andre for å forebygge sosiale vansker hos barn som har SSV?

- Hvem? Hvordan?
- Hva opplever du at fremmer et godt samarbeid med ...?
- Er det noe som oppleves vanskelig i samarbeidet?
- I hvilken grad opplever du at dere har en felles oppfatning av barnets vansker? (Konsekvenser?)
- Er det noen du savner (mer) samarbeid med? (Hvem? Hva/ hvordan? Hindring?)

7. Er det noe annet du vil legge til?

Anne Marit Valle
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 11.12.2015

Vår ref: 45858 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45858	<i>Hvordan forebygge sosiale vansker hos barn som har spesifikke språkvansker. En fenomenologisk-hermeneutisk studie</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne Marit Valle
Student	Karen Egeland

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karen Egeland karen_egeland@yahoo.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45858

SAMTYKKE OG INFORMASJON

Deltagerne i studien informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Personvernombudet minner om logopedene og barnehagelærerne sin taushetsplikt. Vi anbefaler at studenter tar dette opp med informantene i forbindelse med intervju. Student og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte opplysninger inn i datamaterialet. Student må stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten kan overholdes. Det må utvises varsomhet ved bruk av eksempler, og vær oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, f.eks. alder, kjønn, tid, sted og eventuelle spesielle hendelser/saksopplysninger.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Nordland sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 16.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak